



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

## **Lesekompetenz im Vergleich zweier didaktischer Modelle**

Grundlagen, Konzepte und Einflussfaktoren

Verfasserin  
Bojana Gajic

gemeinsam mit  
Stefan Becks

angestrebter akademischer Grad:

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Henning Schluß

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	6
KAPITEL 1 - Stefan Becks .....	8
1.1 Schulleistungsmessungen und Bildungsstandards .....	8
1.1.1 Der Kompetenzbegriff.....	8
1.1.2 Funktion und Perspektiven vergleichender Leistungsmessungen.....	9
1.1.3 Zur Implementation von Bildungsstandards.....	11
1.2 Die PISA-Studie .....	13
1.2.1 Allgemeine Grundlagen .....	13
1.2.2 Lesekompetenz bei PISA.....	14
1.2.3 Methodisches Vorgehen der Studie 2009.....	15
1.2.4 PISA 2009: Vergleichende Ergebnisse für Österreich .....	17
1.2.5 Entwicklungen im Bereich der Lesekompetenz.....	19
1.2.6 Kritik .....	20
KAPITEL 2 - Bojana Gajic .....	23
2.1 Lesen .....	23
2.1.1 Zum Begriff der Lesekompetenz.....	23
2.1.2 Lesen aus soziokultureller Perspektive.....	26
2.2 Lerntheoretische Konzepte.....	30
2.2.1 Lesesozialisation.....	30
2.2.2 Zur Bedeutung von Motivation für das Lernen.....	32
2.2.3 Neurologische Grundlagen des Lernens und Neurodidaktik.....	35
KAPITEL 3 - Bojana Gajic .....	39
3.1 Begriffsbestimmung Lehrplan .....	39
3.2 Revisionsgeschichte des Lehrplans.....	42
3.3 Gesetzliche Bestimmungen zu den Bildungsstandards.....	48
3.4 Der österreichische Lehrplan .....	50
3.4.1 Der Deutschunterricht in der Volksschule.....	50

3.4.2 Der Deutschunterricht in der Sekundarstufe I .....	64
3.5 Kompetenzen und kompetenzorientierter Unterricht.....	67
KAPITEL 4 - Bojana Gajic .....	69
4.1 Die Ursprünge der Montessori-Pädagogik .....	69
4.1.1 Biographische Daten.....	69
4.1.2 Das Menschenbild bei Maria Montessori .....	70
4.1.3 Didaktische Konsequenzen .....	72
4.1.4 Das Erlernen der geschriebenen Sprache .....	75
4.2 Montessori-Schulen heute .....	80
4.2.1 Die Leistungsproblematik .....	80
4.2.2 Grundlegende Kriterien für Montessori-(Grund)Schulen.....	81
4.2.3 Die Sekundarschule bei Montessori .....	84
4.3 Eine kritische Betrachtung der Montessori-Pädagogik.....	86
4.3.1 Kritische Bemerkungen zum Konzept der Kindorientierung .....	86
4.3.2 Naturalismus, Individualismus und Intellektualismus.....	87
4.3.3 Montessori im Verhältnis zur modernen neurobiologischen Forschung.	90
KAPITEL 5 - Stefan Becks .....	95
5.1 Forschungsdesign.....	95
5.1.1 Identifizierung der Forschungslücke.....	95
5.1.2 Forschungsfrage.....	96
5.1.3 Grundlegende theoretische Überlegungen.....	97
5.1.4 Stichprobe.....	98
5.1.5 Zugang zum Feld .....	101
5.1.6 Forschungsmethodik.....	102
5.2 Quantitativer Forschungsteil .....	104
5.2.1 Testteil: Erfassung der Lesekompetenz .....	104
5.2.2 Fragebogen: Leseverhalten und Unterricht.....	105
5.3 Qualitativer Forschungsteil.....	110
5.3.1 Problemzentriertes Leitfadeninterview .....	110
KAPITEL 6 - Stefan Becks .....	112
6.1 Datenanalyse .....	112

6.2 Auswertung des Testteils.....	113
6.2.1 Darstellung der Auswertungsmethode .....	113
6.2.2 Ergebnisse des Testteils.....	115
6.3 Auswertung des Fragebogens.....	118
6.3.1 Zur Methode der Auswertung .....	118
6.3.2 Kategorie 1: Leseverhalten in der Freizeit.....	118
6.3.3 Kategorie 2: Lernverhalten im Zusammenhang mit Texten.....	125
6.3.4 Kategorie 3: Unterrichtswahrnehmung.....	128
6.3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse .....	136
6.4 Vertiefende Analyse des Fragebogens .....	138
6.4.1 Auswertungsmethodisches Vorgehen .....	138
6.4.2 Auswertung nach Leistungsgruppen – Kategorie 1 .....	139
6.4.3 Auswertung nach Leistungsgruppen – Kategorie 2.....	141
6.4.4 Auswertung nach Leistungsgruppen – Kategorie 3.....	142
6.4.5 Ergebnisse der leistungsbezogenen Datenauswertung.....	146
6.5 Interviewanalyse .....	148
6.5.1 Qualitative Inhaltsanalyse.....	148
6.5.2 Kategorienbildung und Auswertung.....	149
6.5.3 Zusammenführung der beiden Forschungsteile.....	151
6.6 Präsentation der Ergebnisse.....	153
6.6.1 Beantwortung der Forschungsfragen.....	153
6.6.2 Der Forschungsprozess.....	156
6.6.3 Kritische Reflexion .....	157
6.6.4 Fazit und Ausblick.....	158
Literaturverzeichnis .....	160
Online-Quellen .....	164
ANHÄNGE.....	165
Anhang A – Fragebogen.....	166
Anhang B – Transkripte .....	183
Interview 1 Montessori .....	183
Interview 2 Montessori .....	184

Interview 3 Montessori .....	186
Interview 1 Regelschule .....	188
Interview 2 Regelschule .....	191
Interview 3 Regelschule .....	194
Anhang C – Elternbrief .....	196
Anhang D – Abstract .....	197
Anhang E – Lebenslauf .....	199
Stefan Becks .....	199
Bojana Gajic .....	200

# Einleitung

Die Ergebnisse der PISA-Studie 2009 haben in Österreich angesichts der hinter den Erwartungen zurückbleibenden Ergebnisse die Bildungsdiskussion neu entfacht und es wird vielfach – unter anderem auch seitens des Bildungsministeriums – dringender Handlungsbedarf gesehen. Vom österreichischen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BM:UKK) wurde ein bildungspolitischer Plan vorgestellt, der zehn Handlungsfelder identifiziert, in denen Veränderungen zu besseren SchülerInnenleistungen führen sollen, und der in seinem Konzept auch reformpädagogische Ansätze inkludiert, wie zum Beispiel individualisierten Unterricht in kleineren Gruppen.<sup>1</sup>

In dieser Arbeit soll daher versucht werden, die Kompetenzen von SchülerInnen an reformpädagogischen Schulen mit jenen SchülerInnen zu vergleichen, an deren Schule nach dem staatlichen Lehrplankonzept unterrichtet wird.<sup>2</sup> Dies mag zum einen etwaige Leistungsunterschiede zeigen und zum anderen Hinweise auf mögliche in der jeweiligen Didaktik bzw. Unterrichtsphilosophie zu verortende Ursachen für die entsprechenden Leistungen liefern.

Folglich werden im ersten Kapitel zunächst die theoretischen Grundlagen sowie die Ergebnisse der PISA-Studie von 2009 in Österreich dargestellt und außerdem mit den Daten aus dem Jahr 2000 in Bezug gesetzt, da diese den Anlass für die hier vorgestellte Studie bilden.

Im zweiten Kapitel wird auf den für diese Arbeit zentralen Begriff des Lesens im Allgemeinen und in Bezug auf das Lernen eingegangen. Es soll dargestellt werden, dass Lesen und auch Lesenlernen sehr komplexe und dynamische Vorgänge sind, die von vielen verschiedenen Faktoren beeinflusst werden, was ihre empirische Erhebbarkeit stark verkompliziert.

Der gesetzlich festgelegte österreichische Lehrplan und die Bildungsstandards für staatliche Schulen bzw. Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht werden in Kapitel 3 behandelt. Hier soll aufgezeigt werden, welche Kompetenzen die SchülerInnen zum

---

<sup>1</sup> vgl. <http://www.bmukk.gv.at/pisa> [Stand 18.09.2011]

<sup>2</sup> Diese werden im Verlauf dieser Arbeit als Regelschulen bzw. RegelschülerInnen bezeichnet

Ende der Pflichtschulzeit erworben haben sollen. Dies ermöglicht einen späteren Vergleich des in dieser Studie erhobenen Ist-Zustandes mit dem geforderten.

Der pädagogische Ansatz Maria Montessoris wird anschließend im vierten Kapitel vorgestellt, welcher hier als Vergleichsbasis zum Regeschulsystem herangezogen wird. Die Montessori-Didaktik bietet sich hier deshalb an, weil sie – neben den Waldorf-Schulen – eine relativ weit verbreitete und auch erfolgreich praktizierte<sup>3</sup> pädagogische Philosophie darstellt. Dies bedeutet, dass es eher möglich ist, ein ausreichend große und damit repräsentative Stichprobe zu ziehen.

Im fünften und sechsten Kapitel wird schließlich das Forschungsdesign vorgestellt, sowie die Datenauswertung und die Ergebnisse präsentiert, bevor auf dieser Grundlage schließlich die Forschungsfragen beantwortet werden.

---

<sup>3</sup> vgl. z.B. Biewer 2008

# KAPITEL 1

*Stefan Becks*

## **1.1 Schulleistungsmessungen und Bildungsstandards**

Das zentrale Anliegen dieser Arbeit ist es, vergleichende Daten zur Leistung bzw. Kompetenz von SchülerInnen im Bereich des Lesens zu erheben. Diese Form der externen Leistungsevaluation gerät zunehmend in den Fokus der bildungswissenschaftlichen und -politischen Diskussion.<sup>4</sup> In diesem Kapitel soll zunächst kurz auf die Möglichkeiten und Grenzen solcher Erhebungen eingegangen werden, bevor anschließend die Ergebnisse der PISA-Studie 2009 vorgestellt werden.

### **1.1.1 Der Kompetenzbegriff**

Der Begriff der Kompetenz, welcher oft synonym für Leistung oder Fähigkeit verwendet bzw. aufgefasst wird, ist in den letzten Jahren für die Bildungsforschung und auch die Bildungstheorie immer relevanter geworden. Dieses aus dem angelsächsischen Raum stammende Konzept ermöglicht das Operationalisieren von Schulleistungen und damit deren empirische Erhebung in Vergleichsstudien.<sup>5</sup>

Der wohl am weitesten anerkannte Kompetenzbegriff nach Weinert (2002) „versteht [...] unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“<sup>6</sup>

Der Vorteil des Kompetenzbegriffes ist es, dass er über das bloße Wissen oder Kenntnisse hinausgeht. Kompetenzen „beziehen sich auf ein Können, das den

---

<sup>4</sup> vgl. Weinert 2002

<sup>5</sup> vgl. u.a. Baumert et al. 2001; Weinert 2002; Klieme et al. 2007; Schluß 2010

<sup>6</sup> Weinert 2002: 27f



Umgang mit den erworbenen Kenntnissen einschließt.“<sup>7</sup> Dass selbst dieses erweiterte Verständnis von Fähigkeiten und Fertigkeiten manchen Bildungswissenschaftlern dennoch zu reduktiv ist<sup>8</sup>, sei hier zwar erwähnt, spielt im Rahmen dieser Arbeit allerdings eine untergeordnete Rolle und wird deshalb nicht ausführlich dargestellt.

Durch die Nutzung des Kompetenzkonzepts als Basis für international vergleichende Studien kommen diese nicht in die prekäre Lage, sich in ihrem Design an der nationalen curricularen Validität orientieren zu müssen und somit die internationale Vergleichbarkeit zu kompromittieren. Stattdessen wird bei den formulierten und ausgewählten Kompetenzen davon ausgegangen, dass sie jene Fähigkeiten und Fertigkeiten repräsentieren, die für eine erfolgreiche Lebensführung notwendig sind.<sup>9</sup>

### **1.1.2 Funktion und Perspektiven vergleichender Leistungsmessungen**

Die Annahme, dass zumindest innerhalb der gleichen Schulart die Schülerleistungen relativ kongruent sind, ist spätestens seit der TIMS-Studie (*Third International Mathematics and Science Study*) überholt.<sup>10</sup> Folge dieser Ergebnisse ist laut Weinert unter anderem, dass sich die schulpädagogische Forschung in eine bestimmte Richtung entwickelt hat:

*„Die erziehungswissenschaftliche Forschung beschäftigt sich immer intensiver mit den Wirkungen der Schule auf die Entwicklung der Schüler und mit der Wirksamkeit bestimmter schulischer Faktoren auf das Erreichen unterschiedlicher Bildungs- und Lernziele. Dabei hat sich das theoretische wie praktische Interesse zunehmend von der Ebene des Schulsystems und der Schulorganisation auf die Ebene der einzelnen Schule und des Unterrichts verlagert. Fachliche Leistungen, fächerübergreifende Kompetenzen, gelegentlich auch Merkmale der motivationalen, personalen, sozialen und moralischen Entwicklung dienen in den Studien zur Wirksamkeit von Schulen als häufig verwendete »Erfolgskriterien«.“<sup>11</sup>*

---

<sup>7</sup> Schluß 2010: 237

<sup>8</sup> vgl. Koch 2004

<sup>9</sup> vgl. Baumert et al. 2001

<sup>10</sup> vgl. Weinert 2002

<sup>11</sup> ebd.: 22

Die nun zentrale Frage, die Weinert hier aufwirft, ist die nach dem Sinn bzw. dem Grund für solche Erhebungen. Als eine relativ direkte Antwort darauf bietet er an: „Geht man davon aus, [...] dass Leistung zwar nicht das einzige, aber ein unverzichtbar wichtiges Bildungsziel der Schule ist, dann braucht man über die Notwendigkeit ihrer methodisch soliden und pädagogisch begründeten Erfassung nicht mehr zu streiten.“<sup>12</sup>

Eine weitere Antwort, die im bildungspolitischen Bereich verortet ist, ist die nach der effektiven Nutzung vorhandener Ressourcen „und den damit verbundenen Bildungserträgen.“<sup>13</sup> Diese Ansicht bestätigt auch Grillitsch (2010) vom österreichischen Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (BIFIE): „Seit geraumer Zeit vollzieht sich in Österreich ein Paradigmenwechsel in der Steuerung des Bildungswesens. Standen lange Zeit Mechanismen und Strategien reiner Input-Steuerung (v.a. durch Ressourcen, Gesetze, Lehrpläne, Aus- und Weiterbildungsvorgaben...) im Mittelpunkt, so liegt der Fokus nun auch stärker auf dem Output des Bildungssystems, also auf Leistungen und Kompetenzen, die im Bildungswesen erzeugt werden,“<sup>14</sup> und die mit eben solchen vergleichenden Schulleistungsmessungen erhoben werden sollen.

Problematischer hingegen wird die Frage nach dem, was eigentlich in solchen Leistungsmessungen erhoben werden soll, mit anderen Worten: Was ist eigentlich das zentrale Bildungsziel von Schule?

„An der Beantwortung dieser Frage hat sich in jüngster Zeit viel Streit entzündet.“<sup>15</sup> Diese Diskussion wird in Kapitel 1.2.6 mit Bezug zur PISA-Studie genauer dargestellt. Hier sei aber zumindest erwähnt, dass Weinert in diesem Zusammenhang zwei Hauptpositionen identifiziert: Auf der einen Seite stehen diejenigen, die die Reduktion des Bildungsbegriffs auf Kompetenzen kritisieren, da diesen das humanistische, selbstreflexive Moment von Bildung abhanden ginge. Andererseits gibt es auch jene, welche diese Entwicklung „als notwendige Bedingungen des sozio-kulturellen Fortschritts“<sup>16</sup> begrüßen.<sup>17</sup>

---

<sup>12</sup> ebd.: 26

<sup>13</sup> ebd.

<sup>14</sup> Grillitsch 2010: 5

<sup>15</sup> Weinert 2002: 27

<sup>16</sup> ebd.: 18

<sup>17</sup> vgl. ebd.; siehe z.B. auch Koch 2004, Tenorth 2004

Fest zu stehen scheint jedenfalls, dass „je wichtiger Schulleistungen als Bildungsindikatoren für die Gesellschaft wie für das Individuum werden, [...] umso wichtiger wird ihr Informationswert für Politiker und Schuladministratoren, für die Lehrerschaft, die Lehrer, die Eltern und für alle, die öffentliche Verantwortung tragen oder übernehmen wollen.“<sup>18</sup> Die politisch-praktische Umsetzung des Indikators Leistung ist der Versuch, Bildungsstandards einzuführen, die „sich in gewisser Weise als das Bindeglied zwischen den Begriffen »Outputsteuerung« und »Kompetenzen« verstehen [lassen].“<sup>19</sup>

### 1.1.3 Zur Implementation von Bildungsstandards

„Mit diesem Übergang von einer reinen input- zu einer outputorientierten Steuerung ist das Ziel der stärkeren Objektivierung des Lernens sowie die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht verbunden, wobei ein wesentliches Element in diesem Zusammenhang die Implementation von Bildungsstandards darstellt, die [...] mittlerweile gesetzlich verankert ist.“<sup>20</sup>

Klieme (2007) schreibt in diesem Zusammenhang: „Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse<sup>21</sup> der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren Standards den Bildungsauftrag, den allgemein bildende Schulen zu erfüllen haben.“<sup>22</sup> Das bedeutet, dass die SchülerInnen einen *Anspruch* auf ein bestimmtes Kompetenzniveau geltend machen können, bzw. dass die Schule die *Pflicht* hat, diese Basiskompetenzen zu vermitteln.<sup>23</sup> Die Frage nach der Verantwortlichkeit bei einem Nichterreichen der geforderten Kompetenzen bleibt hier allerdings offen.

Ob Schule bzw. Unterricht überhaupt einen Einfluss auf die von den SchülerInnen zu erwerbenden und erworbenen Kompetenzen hat, wird ebenso diskutiert, wie die Frage danach, ob „Kompetenzen“ im Sinne von „Bildung“ verwendet werden können

---

<sup>18</sup> ebd. 27

<sup>19</sup> Schluß 2010: 238

<sup>20</sup> Grillitsch 2010: 5

<sup>21</sup> Anm.: Da diese Ergebnisse gesetzlich festgelegt sind, ist es hier nicht unbedingt akkurat, von „erwünschten“ Lernerfolgen zu sprechen, sondern vielmehr von geforderten.

<sup>22</sup> Klieme 2007: 19

<sup>23</sup> vgl. Schluß 2010

und dürfen. Es stellt sich somit die Frage, ob die Einführung von Bildungsstandards überhaupt den gewünschten positiven Einfluss auf die Leistungen von SchülerInnen hat.

Weinert argumentiert hier schlüssig, dass – wenn man von einer statistischen Normalverteilung intellektueller Fähigkeiten ausgeht – die evidenten Unterschiede in international vergleichenden Leistungsmessungen durchaus auf die jeweiligen nationalen Bildungssysteme zurückgeführt werden können.<sup>24</sup> Diese Feststellung macht wiederum die Einführung von Bildungsstandards mit dem Ziel der leistungsorientierten Verbesserung des Bildungssystems zumindest insofern legitim, als dass das System in der Lage zu sein scheint, diese Leistungsverbesserung zu bewirken bzw. zu beeinflussen.

Auf die konkrete Bedeutung der Einführung von Bildungsstandards für den Unterricht wird in Kapitel 3 dieser Arbeit näher eingegangen.

Eine besondere Bedeutung für den bildungswissenschaftlichen Diskurs im Zusammenhang mit Bildungsstandards, auf die hier zumindest kurz eingegangen werden soll, hat das Verhältnis von Bildungstheorie, Bildungsforschung und Bildungspolitik: „Bildungstheorie muss in Bezug auf die Standardsetzung daran erinnern, dass für die Formulierung von Bildungsstandards nicht die empirische Bildungsforschung dergestalt zuständig sein kann, in dem unter der Hand das zu Bildungsstandards wird, was die Bildungsforschung als Kompetenzen misst.“<sup>25</sup> Der für die Bildungswissenschaft empfehlenswerteste Weg liegt, laut Schluß, in einer Symbiose von Theorie und Forschung, die sich wechselseitig beeinflussen und ergänzen. Der Bildungstheorie obliegt es, „ein Bewusstsein für die Grenzen der Erziehung in der öffentlichen Schule erinnern“<sup>26</sup> und Bildungsreformen kritisch zu begleiten. Die Bildungsforschung kann durch eine empirische Erhebung dessen, was die SchülerInnen tatsächlich können, den hierfür notwendigen Referenzrahmen stellen.

---

<sup>24</sup> vgl. Weinert 2002: 79

<sup>25</sup> Schluß 2010: 239

<sup>26</sup> ebd.: 236

## 1.2 Die PISA-Studie

Da diese Arbeit auf den Ergebnissen der PISA-Studie 2009 im Bereich der Lesekompetenz basiert und versuchen will, mögliche im Unterricht verankerte Ursachen für diese zu erarbeiten, sollen die Studie, ihre theoretischen und methodischen Grundlagen und die Ergebnisse der Erhebung von 2009 zunächst kurz dargestellt werden.

### 1.2.1 Allgemeine Grundlagen

Bei der PISA-Studie (*Programme for International Student Assessment*) handelt es sich um eine von der OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) im Auftrag der Mitgliedsstaaten durchgeführte Studie mit dem Ziel, „vergleichende Daten über die Ressourcenausstattung, individuelle Nutzung sowie Funktions- und Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen.“<sup>27</sup> Zu diesem Zweck werden zyklisch fokussiert die Bereiche „Lesekompetenz (*Reading Literacy*), mathematische Grundbildung (*Mathematical Literacy*), naturwissenschaftliche Grundbildung (*Scientific Literacy*) und fächerübergreifende Kompetenzen (*Cross-Curricular Competencies*)“<sup>28</sup> geprüft. Zielpopulation sind die 15-/16-jährigen SchülerInnen, da diese Altersgruppe in fast allen OECD-Mitgliedsstaaten noch der Vollzeitschulpflicht unterliegt.

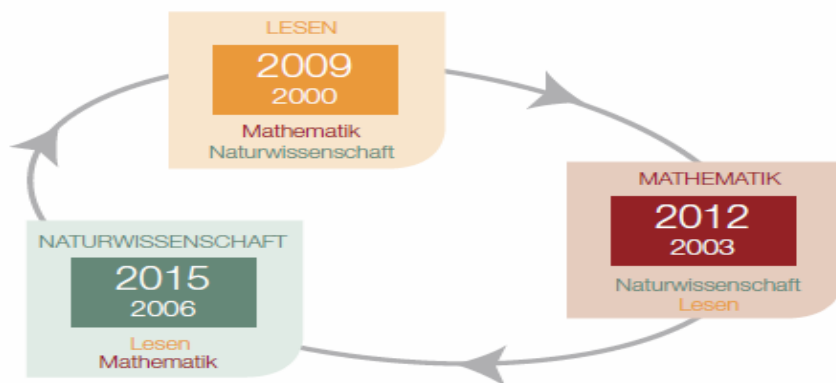


Abb. 1.1: Der PISA-Zyklus. Schwantner & Schreiner 2010: 11

Bei diesen Erhebungen richtet sich die PISA-Studie bewusst nicht nach den jeweiligen staatlichen Lehrplänen, sondern erfasst „Basiskompetenzen [...], die in

<sup>27</sup> Baumert et al. 2001: 15

<sup>28</sup> ebd.: 15f, siehe Abb. 1.1

modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind.“<sup>29</sup> Diese „funktionale Sicht auf muttersprachliche, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen als basale Kulturwerkzeuge ist ein charakteristisches Merkmal der angelsächsischen *Literacy*-Konzeption, die mit Literalität oder Grundbildung nur unzutreffend ins Deutsche übersetzt werden kann.“<sup>30</sup>

### 1.2.2 Lesekompetenz bei PISA

Diese Arbeit wird sich vorwiegend mit dem Konzept der *Reading Literacy* auseinandersetzen, welche im Rahmen der Studie folgendermaßen verstanden wird:

*„Lesen ist eine universelle Kulturtechnik und ermöglicht die Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben einer modernen Gesellschaft. Eine erfolgreiche Lesesozialisation beginnt bereits im Vorschulalter in der Familie. Im Einklang mit der Forschungsliteratur wird Lesen in PISA als aktive Auseinandersetzung mit Texten gesehen. Die Verstehensleistung stellt eine Konstruktionsleistung des Lesers bzw. der Leserin dar, bei der der Inhalt des Textes aktiv mit bereits vorhandenem Wissen in Beziehung gesetzt wird.“*<sup>31</sup>

Die Lesekompetenz wird nicht nur im Verantwortungsbereich des muttersprachlichen Unterrichts verortet, sondern es wird davon ausgegangen, dass „spätestens in der Sekundarstufe I [...] die Kultivierung des Leseverständnisses Sache aller Unterrichtsfächer“<sup>32</sup> ist. In dieser Arbeit wird jedoch vor allem der Deutschunterricht im Fokus stehen, da dieser laut Lehrplan in Österreich primär für die Vermittlung der Lesekompetenz und des allgemeinen Umgangs mit Sprache verantwortlich ist.<sup>33</sup>

Auch im spezifischen Zusammenhang mit der Lesekompetenz wird bei der PISA-Studie explizit auf die Bedeutung „motivationale[r] Faktoren“<sup>34</sup> hingewiesen, die einen Einfluss auf die jeweilige Leseleistung haben.

---

<sup>29</sup> ebd.: 16

<sup>30</sup> ebd.: 20

<sup>31</sup> ebd.: 78

<sup>32</sup> ebd.: 21

<sup>33</sup> vgl. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/886/hs22.pdf> [Stand 16.03.2011]

<sup>34</sup> Baumert et al. 2001: 73

### 1.2.3 Methodisches Vorgehen der Studie 2009

Die Studie von 2009 orientiert sich stark an den schon bei PISA 2000 postulierten Vorgaben zur Testung von Lesekompetenz. Um der funktionalistisch orientierten Ausrichtung von PISA gerecht zu werden, soll im Test eine möglichst große Bandbreite an Texttypen und Lesesituationen abgedeckt werden, „auf die sich eine jeweils festgelegte Zahl der Testaufgaben inhaltlich beziehen soll [...]“.<sup>35</sup> Die unterschiedlichen Texttypen werden in kontinuierliche (fortlaufend geschriebene) und nicht-kontinuierliche (Diagramme, Bilder, Karten, etc.) Texte differenziert, wobei sich etwa zwei Drittel der Aufgaben auf kontinuierliche Texte beziehen.<sup>36</sup> Im Rahmen der Anwendungssituationen wird unterschieden zwischen:

- *Persönlicher Kontext:* Texte dieser Kategorie umfassen persönliche Briefe, Biographien, E-Mails sowie persönliche Blogs wie z.B. Internettagebücher.
- *Öffentlicher Kontext:* Texte dieser Kategorie umfassen u.a. offizielle Dokumente, Informationen zu öffentlichen Veranstaltungen, öffentliche Foren und öffentliche Mitteilungen.
- *Beruflicher Kontext:* Diese Texte beinhalten z.B. Jobangebote und Arbeitsplatzbeschreibungen sowohl in gedruckter als auch in elektronischer Form.
- *Bildungs-Kontext:* Texte dieser Kategorie dienen dem Bildungszweck, wie z.B. Lehrbücher oder interaktive Lernsoftware.<sup>37</sup>

Im technischen Bericht zur PISA-Studie 2009 wird das methodische Vorgehen folgendermaßen beschrieben:

*„Bei der Erhebung der Schülerleistungen kommen verschiedene Itemformate zum Einsatz, die es ermöglichen, die unterschiedliche Ausprägung der Fähigkeiten der Jugendlichen zu erfassen. Bei einigen Aufgaben müssen die Schüler/innen lediglich einfache Antworten auswählen oder wiedergeben, die direkt mit einer richtigen Antwort verglichen werden können. Andere Aufgabenformate erfordern die Entwicklung und Formulierung einer eigenständigen Antwort, wodurch komplexe Konstrukte gemessen werden können.“*<sup>38</sup>

PISA basiert also auf quantitativen Daten, welche ein internationales Ranking der SchülerInnenleistung ermöglichen. Das Lesen wird innerhalb der Studie in drei verschiedene hierarchisch aufeinander aufbauende Leseprozesse unterteilt:

---

<sup>35</sup> Baumert et al. 2001: 80

<sup>36</sup> vgl. ebd.

<sup>37</sup> <http://www.bifie.at/buch/1769/2/2> [Stand 24.03.2011]

<sup>38</sup> <http://www.bifie.at/buch/1769/2/6> [Stand 24.03.2011]

*Informationen ermitteln, Kombinieren und Interpretieren* sowie *Reflektieren und Bewerten*. In der Studie selbst gibt es zu jedem dieser Prozesse mehrere (Teil)Aufgaben. Dies ermöglicht einen differenzierten Einblick in die Fähigkeiten der SchülerInnen.<sup>39</sup>

Gemäß ihrer Leistungen in den jeweiligen Aufgabenbereichen werden die SchülerInnen in Kompetenzstufen (<1b bis 6) eingeteilt, was schließlich den internationalen Vergleich ermöglicht, wie die SchülerInnen der jeweiligen Teilnehmerländer prozentual auf die verschiedenen Stufen verteilt sind.<sup>40</sup>

Zusätzlich wird ein quantitativer Schülerfragebogen genutzt, um auch die motivationale Einstellung der SchülerInnen sowie die Gegebenheiten des sozialen Umfelds zu erheben.<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup> vgl. Schwantner & Schreiner 2010: 22f

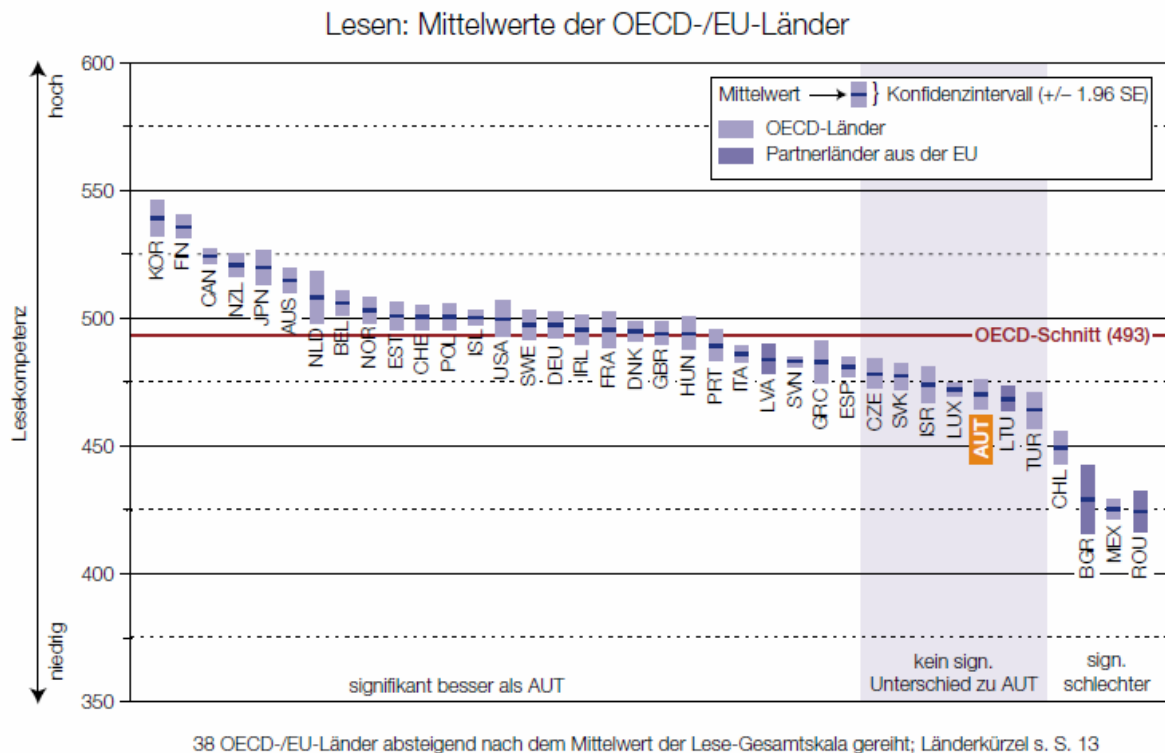
<sup>40</sup> vgl. Baumert et al. 2001: 101ff, Schreiner 2010: 18f

<sup>41</sup> siehe <http://www.bifie.at/pisa-2009-frageboegen> [Stand 24.03.2011]



### 1.2.4 PISA 2009: Vergleichende Ergebnisse für Österreich

Die Veröffentlichung der ersten Ergebnisse der PISA-Studie von 2009 zeigte, dass Österreich im internationalen OECD-Vergleich im Bereich der Lesekompetenz mit 470 Punkten deutlich unter dem Durchschnitt von 493 Punkten liegt.<sup>42</sup>



Lesekompetenz: Mittelwerte und Standardabweichungen aller Teilnehmerländer													
QCN	556 (80)	BEL	506 (102)	IRL	496 (95)	LVA	484 (80)	AUT	470 (100)	MEX	425 (85)	IDN	402 (66)
KOR	539 (79)	NOR	503 (91)	FRA	496 (106)	SVN	483 (91)	LTU	468 (86)	ROU	424 (90)	ARG	398 (108)
FIN	536 (86)	EST	501 (83)	TAP	495 (86)	GRC	483 (95)	TUR	464 (82)	THA	421 (72)	KAZ	390 (91)
HKG	533 (84)	CHE	501 (93)	DNK	495 (84)	ESP	481 (88)	QAR	459 (107)	TTO	416 (113)	ALB	385 (100)
SGP	526 (97)	POL	500 (89)	GBR	494 (95)	CZE	478 (92)	RUS	459 (90)	COL	413 (87)	QAT	372 (115)
CAN	524 (90)	ISL	500 (96)	HUN	494 (90)	SVK	477 (90)	CHL	449 (83)	BRA	412 (94)	PAN	371 (99)
NZL	521 (103)	USA	500 (97)	PRT	489 (87)	HRV	476 (88)	SRB	442 (84)	MNE	408 (93)	PER	370 (98)
JPN	520 (100)	LIE	499 (83)	MAC	487 (76)	ISR	474 (112)	BGR	429 (113)	JOR	405 (91)	AZE	362 (76)
AUS	515 (99)	SWE	497 (99)	ITA	486 (96)	LUX	472 (104)	URY	426 (99)	TUN	404 (85)	KGZ	314 (99)
NLD	508 (89)	DEU	497 (95)										

65 PISA-2009-Teilnehmerländer; eingetragen sind Mittelwert und Standardabweichung;  
hellblau hinterlegte Länder = kein signifikanter Mittelwertsunterschied zu Österreich; Länderkürzel s. S. 13

Abb. 1.2: Internationaler Vergleich. Schwantner & Schreiner 2010: 16

Abhängig von ihrer Kompetenzstufe werden die SchülerInnen zur sogenannten Risikogruppe gezählt. Dies betrifft alle SchülerInnen, die den Kompetenzstufen 1a,

<sup>42</sup> siehe Abb. 1.2

1b oder unter 1b zugerechnet werden, was in Österreich etwa 28% der gesamten SchülerInnenenschaft ausmacht (OECD-Schnitt 19%). „Diese Lese-Risikoschüler/innen können gegen Ende der Pflichtschulzeit also nur unzureichend sinnerfassend lesen, so dass sie dadurch Gefahr laufen, in ihrem privaten und gesellschaftlichen Leben erheblich beeinträchtigt zu werden. Auch der Eintritt in den Arbeitsmarkt könnte für diese Schüler/innen schwierig sein.“<sup>43</sup>

Im Vergleich dazu gehören in Österreich nur 5% der SchülerInnen zu Lese-Spitzengruppe, also den Kompetenzstufen 5 und 6 (OECD-Schnitt 7%), und „sind in der Lage, mehrfache Schlussfolgerungen zu ziehen, detaillierte und präzise Vergleiche zu machen und Gegensätze zu erfassen.“<sup>44</sup>

Basierend auf den theoretischen Grundlagen des bei der PISA-Studie angewandten (Lese)Kompetenzbegriffs gibt es für diese Ergebnisse verschiedene potenzielle Ursachen. Die für diese Arbeit zentrale liegt im Bereich der Motivation.

Ein direkter Zusammenhang zwischen Motivation und (Lese)Kompetenz, wie er in der PISA-Studie angenommen wird, wird auch dadurch untermauert, dass die Studie 2009 ergeben hat, dass Mädchen deutlich mehr Lesefreude zeigen als ihre männlichen Mitschüler und auch in den Tests signifikant besser abschneiden.<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> Schwantner & Schreiner 2010: 19

<sup>44</sup> ebd.

<sup>45</sup> vgl. ebd.: 20 & 24

Bei Schwantner und Schreiner (2010) finden sich außerdem Hinweise darauf, dass die (Lese)Motivation unter anderem auch abhängig vom Verhalten der LehrerInnen im Unterricht sein könnte.

„Bei PISA 2009 wurden die Schüler/innen gefragt, wie oft ihre Lehrer/innen im Deutschunterricht [...] bestimmte Maßnahmen zur Förderung des Leseengagements anwenden.“<sup>46</sup> Das Ergebnis wird in folgender Tabelle dargestellt:

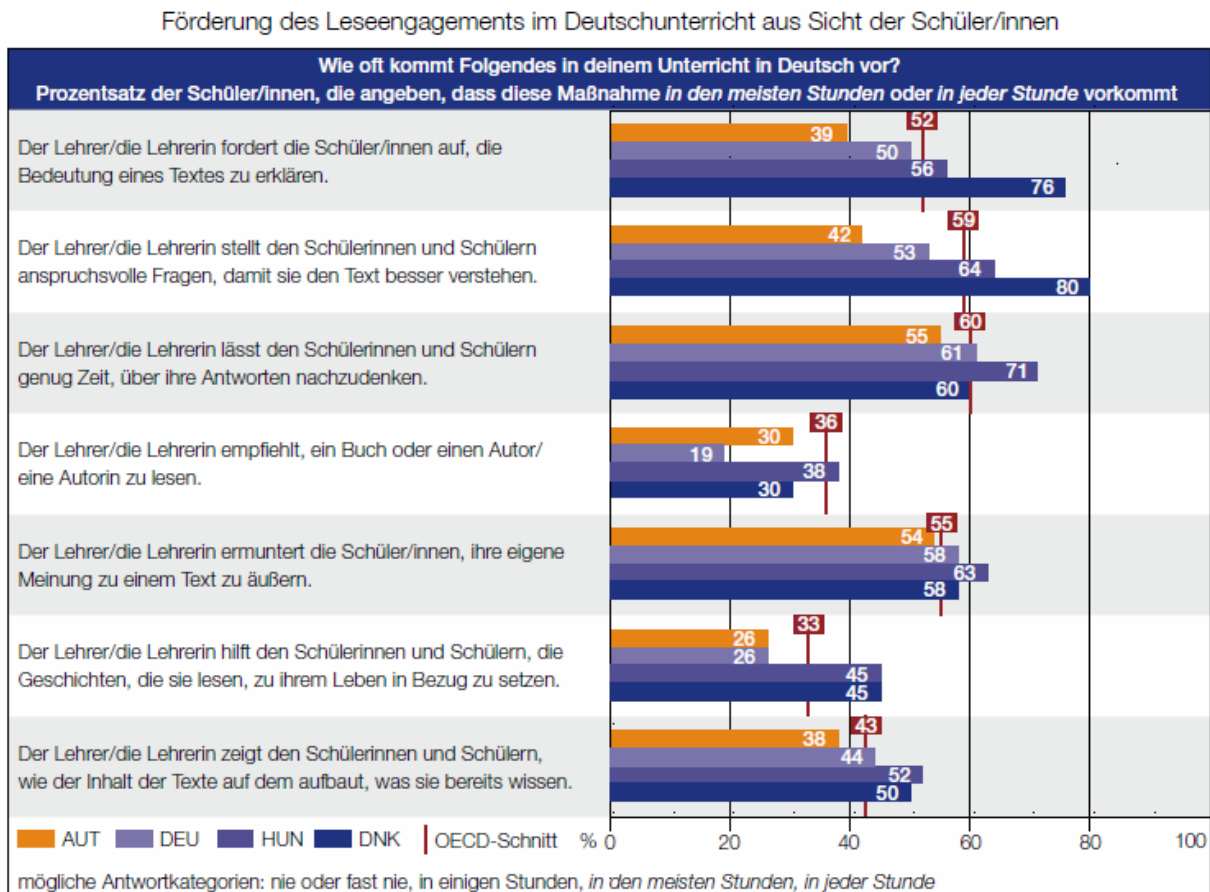


Abb. 1.3: Förderung des Leseengagements. Schwantner & Schreiner 2010: 26

### 1.2.5 Entwicklungen im Bereich der Lesekompetenz

Vergleicht man die vorgestellten Ergebnisse der PISA-Studie 2009 mit denen aus dem Jahr 2000, so lässt sich für Österreich eine Negativentwicklung im Bereich der Lesekompetenz erkennen.

<sup>46</sup> ebd.: 26

Bei der ersten Erhebung lagen die österreichischen SchülerInnen mit 507 Punkten über dem OECD-Durchschnitt von 500.<sup>47</sup> Wie die bereits aufgeführten Ergebnisse der Studie 2009 zeigen, ist der OECD-Durchschnitt auf 493 Punkte gesunken, während die österreichischen SchülerInnen nur noch 470 Punkte erreichen, und damit deutlich unter dem Durchschnitt liegen.

Im Vergleich dazu verzeichnen die Nachbarstaaten Österreichs, die ebenfalls an beiden Studien (2000 & 2009) teilgenommen haben, folgende Entwicklung:<sup>48</sup>

	<b>Punkte 2000</b>	<b>Punkte 2009</b>	<b>Veränderung absolut</b>
<b>Österreich</b>	507	470	- 37
<b>Deutschland</b>	484	497	+ 13
<b>Schweiz</b>	494	501	+ 7
<b>Italien</b>	487	486	- 1
<b>Tschechien</b>	492	478	- 14
<b>Ungarn</b>	480	494	+ 14

Abb. 1.4: Entwicklung in Österreich und seinen Nachbarstaaten

Ein ähnlich starker Negativtrend lässt sich nur in Irland (- 31) und dem Vereinigten Königreich (- 29) erkennen. Österreich ist unter allen an den PISA-Studien teilnehmenden Ländern dasjenige, welches den höchsten Punktverlust im Vergleich zum Jahr 2000 aufweist.

### 1.2.6 Kritik

Die PISA-Studie hat mit ihren theoretischen Grundlagen die Bildungswissenschaften polarisiert. Es gibt sowohl Positionen, die diese Basisannahmen kritisieren, als auch jene, die sie begrüßen.<sup>49</sup> Diese Diskussion soll im Folgenden kurz anhand der Argumentationen Lutz Kochs (2004) und Heinz-Elmar Tenorths (2004) dargestellt werden, denn obwohl die PISA-Studie und ihre Ergebnisse lediglich der Anlass für diese Arbeit sind, sollen sie hier nicht unhinterfragt bleiben.

<sup>47</sup> vgl. Baumert et al. 2001: 106f

<sup>48</sup> vgl. ebd.: 107; vgl. Schwantner & Schreiner 2010: 16

<sup>49</sup> vgl. Weinert 2002; siehe Kap. 1.1.2

Primäre Kritikpunkte Kochs sind die Reduktion des Bildungsbegriffs auf bloße (ökonomische) Funktionalität<sup>50</sup> sowie die Implikation, dass „Grundbildung den Charakter von Allgemeinbildung habe.“<sup>51</sup>

Dies führt zu einer Diskussion des Bildungsbegriffs selbst, bei dem Koch zurückgreift auf erziehungs- bzw. bildungsphilosophische Klassiker wie Aristoteles oder Humboldt. Er argumentiert, dass es schon immer eine Unterscheidung zwischen einem Bildungsminimum, welches jede(r) zu erwerben hat, und einem Bildungsmaximum gab, welches nur bestimmten Teilen der Gesellschaft zugänglich gemacht wurde. In diesem Zusammenhang differenziert er begrifflich zwischen *Allgemeiner Menschenbildung* und *Allgemeinbildung*, wobei erstere bedeutet, „dass die Individuen durch die Anverwandlung des Wissens in ihren wesentlichen Kräften gestärkt und so als Menschen bereichert wurden.“<sup>52</sup> Hierzu schreibt er dann: „Man kann ohne Übertreibung sagen, dass diese Idee so gut wie völlig verloren gegangen ist. Was sich bis auf den heutigen Tag durchgesetzt hat, war und ist vielmehr die Vorstellung eines gesellschaftlich nützlichen Allround-Wissens als Kennzeichen von Prestige und als Voraussetzung für Berufsbildung, Studium und Karriere.“<sup>53</sup> Man könne also im Zusammenhang mit PISA und der darin vorherrschenden funktionalen Sicht auf Bildung überhaupt nicht mehr von Bildung im eigentlichen Sinne sprechen.

Auf der anderen Seite wird von Tenorth begrüßt, dass PISA die stagnierende Bildungsdiskussion wieder neu entfacht hat.<sup>54</sup>

Er versteht das Bildungskonzept von PISA als „pädagogisches Konzept der Grundbildung [...], nicht ein standesspezifisches Begrenzungsprogramm: Es definiert das Minimum, bindet es aber zugleich als Voraussetzung und Basis in ein Kontinuum von Steigerungsformen ein, die von diesem Minimum ausgehen und in seiner Logik angezielt werden können. Theoretisch aufklärbar und nicht allein normativ zu postulieren, ist dieses Konzept der Grundbildung und die Eröffnung der Steigerungsformen durch die systematische Verankerung in Modellen der Kompetenz.“<sup>55</sup>

---

<sup>50</sup> vgl. Koch 2004: 186f

<sup>51</sup> ebd.: 183

<sup>52</sup> ebd.: 185

<sup>53</sup> ebd.

<sup>54</sup> vgl. Tenorth 2004: 169

<sup>55</sup> ebd.: 176

Sowohl Koch als auch Tenorth akzeptieren die Notwendigkeit eines schulisch zu vermittelnden Bildungsminimums als Grundlage für weitere Bildung (Basiskompetenzen). Der klassische Dualismus von Bildung als Grundbildung und höhere Bildung bleibt also auch im Rahmen der PISA-Studie erhalten, die ja selbst explizit darauf hinweist, keineswegs zu beabsichtigen, „den Horizont moderner Allgemeinbildung zu vermessen, oder auch nur die Umrisse eines internationalen Kerncurriculums nachzuzeichnen.“<sup>56</sup> PISA will also kein neues Allgemeinbildungskonzept entwerfen, wird aber in der Öffentlichkeit als solches aufgenommen.<sup>57</sup> Eine Diskussion dieser Problematik würde allerdings den Rahmen dieser Arbeit sprengen und ist für diese auch nur marginal relevant.<sup>58</sup>

Kritik gegenüber der PISA-Studie gibt es in Österreich auch innerhalb der SchülerInnenenschaft. Im Vorfeld der Erhebung von 2009 kam es „durch die negative bildungspolitische Stimmung im Frühjahr 2009“<sup>59</sup> zu einem Boykottaufruf seitens der Schülerunion. Diesem Aufruf wurde nur in geringem Maße nachgekommen, aber dennoch mussten ca. 4,7% der SchülerInnen wegen Boykottverdachts aus dem Datensatz herausgefiltert werden. Dennoch wurde die Stichprobe als repräsentativ gewertet.<sup>60</sup>

Diese verschiedenen Positionen gegenüber PISA und ähnlichen vergleichenden Schulleistungsmessungen sind zwar für diese Arbeit nicht von direkter Konsequenz, aber die Ambivalenz gegenüber den Studien soll dennoch bewusst gemacht werden. Außerdem zeigt die sowohl von Koch als auch Tenorth akzeptierte Notwendigkeit eines Bildungsminimums, dass die hier aufgeführten Ergebnisse, trotz verschiedener Kritikpunkte an der Studie selbst, durchaus als Anhaltspunkt für die vom Bildungssystem zu vermittelnden Fähigkeiten genutzt werden können.

---

<sup>56</sup> Baumert et al. 2001: 21

<sup>57</sup> vgl. Koch 2004: 183f

<sup>58</sup> Und zwar dadurch, dass die öffentliche Reaktion auf die Studienergebnisse unter anderem Anlass für diese Arbeit war.

<sup>59</sup> Schwantner & Schreiner 2010: 13

<sup>60</sup> vgl. ebd.: 14

# KAPITEL 2

*Bojana Gajic*

## **2.1 Lesen**

Im Folgenden soll hier auf das Lesen an sich sowie auf seine Entwicklung und Voraussetzungen eingegangen werden. Es soll aufgezeigt werden, dass es verschiedene Sichtweisen auf das Lesen gibt, und dass es sich dabei nicht um ein statisches, sondern vielmehr um ein dynamisches Phänomen handelt.

### **2.1.1 Zum Begriff der Lesekompetenz**

Neben der bereits in Kapitel 1.2.6 vorgestellten Diskussion um Bildung an sich zog die PISA-Studie auch spezifischere Debatten bezüglich des Lesens bzw. der Lesekompetenz nach sich.<sup>61</sup> Es gibt verschiedene modellhafte Ansätze, Lesen als Phänomen und Fähigkeit zu erfassen, von denen auf zwei hier näher eingegangen werden soll. PISA beispielsweise liegt ein „kognitionstheoretisch orientierte[s] Modell“<sup>62</sup> zugrunde, aber dies stellt bei Weitem nicht das einzige dar. Die Lesesozialisationsforschung etwa zieht ein kulturwissenschaftlich orientiertes „Modell der Strukturen und Prozesse [heran], die an der Sozialisation von »Lesekompetenz« beteiligt sind.“<sup>63</sup> Dies zeigt, dass es in Bezug auf das Lesen verschiedene Perspektiven gibt, welche nicht außer Acht gelassen werden dürfen. „Das betrifft sowohl den Grundbegriff des Lesens (Was heißt »Lesen«?) wie auch die Frage der dimensional Binnendifferenzierung im Begriff von »Lesekompetenz« (Welche Dimensionen sind anzusetzen, welche Merkmale für die Diagnose in den Blick nehmen?).“<sup>64</sup>

„Das „»Lesen« meint in seinem prototypischen Kern das Verstehen kontinuierlicher Texte. Im erweiterten Sinne kommt das Verstehen diskontinuierlicher (z.B. Tabellen, Diagramme, Grafiken) und multimedialer Texte (z.B. Text-Bild-Kombinationen)

---

<sup>61</sup> vgl. Hurrelmann 2008: 19f

<sup>62</sup> ebd.: 19

<sup>63</sup> ebd.: 19f

<sup>64</sup> ebd.: 20

hinzu."<sup>65</sup> Diese Fähigkeit allein reicht allerdings nicht aus, um "lesekompetent" zu sein. Mit dem Kompetenzbegriff geht die Annahme einher, dass auch „Texte eines gewissen Anspruchsniveaus“<sup>66</sup> verstanden werden können, „um mit dem Lesen Ziele zu erreichen, denen eine gewisse Bedeutsamkeit zukommt.“<sup>67</sup> Der Begriff der Lesekompetenz hat somit auch einen normativen Charakter, auch wenn eben dieser Gehalt oft verdeckt bleibt.<sup>68</sup> Die Bedeutung des Lesens an sich scheint allerdings außer Frage zu stehen, „ist doch der Umgang mit Schriftlichkeit in der westlichen Kulturgeschichte seit Langem mit normativen Bildungsvorstellungen aufs Engste verbunden.“<sup>69</sup>

Im Sinne der OECD und des bei PISA zum Tragen kommenden Begriffs der Lesekompetenz ist diese „ein basales Kulturwerkzeug“<sup>70</sup> bzw. eine Basiskompetenz, „die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig [ist].“<sup>71</sup> Das wiederum bedeutet, „die leitende Bezugsnorm ist der gesellschaftlich-pragmatische Bedarf.“<sup>72</sup> Dies wurde in Kapitel 1.2 bereits dargestellt und soll deshalb hier nur kurz Erwähnung finden.

„Im Vergleich zu PISA hat die Lesesozialisationsforschung der normativen Dimension von Lesekompetenz mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Sie ist nicht von einem durchschnittlichen gesellschaftspraktischen Bedarf (an Lesefähigkeit) ausgegangen, sondern hat ihrem Konzept – als normatives Ideal – eine Leitvorstellung von Subjektbildung übergeordnet,“<sup>73</sup> und zwar auch im Bewusstsein der Historizität von Lesen. Somit ist hier der normative Gehalt des Lesens ein dreifacher: „(1) *Lesen als rationale Selbstbestimmung* – (2) *Lesen als existenzielle Persönlichkeitsbildung* – (3) *Lesen als Erlebnisgenuss*.“<sup>74</sup> Von zentraler Bedeutung ist hier, dass eine lesekompetente Person dieses „nicht nur für instrumentelles Handeln in verschiedenster Hinsicht erfolgreich einsetzen kann – zu Zwecken des Lernens, der Weiterbildung, des sozialen Aufstiegs, des beruflichen Erfolgs etc. –, sondern für die

---

<sup>65</sup> ebd.

<sup>66</sup> ebd.

<sup>67</sup> ebd.: 21

<sup>68</sup> vgl. ebd.

<sup>69</sup> ebd.

<sup>70</sup> ebd.

<sup>71</sup> Baumert et al. 2001: 16; siehe Kap. 1.2.2

<sup>72</sup> Hurrelmann 2008: 21

<sup>73</sup> ebd.

<sup>74</sup> ebd.: 22, kursiv im Original



es darüber hinaus als Medium der Persönlichkeitsbildung wichtige Folgewirkungen hat – z.B. im Hinblick auf ästhetische und sprachliche Sensibilität, Moralentwicklung und Empathiefähigkeit, Fremdverstehen und Teilhabe am kulturellen Gedächtnis."<sup>75</sup>

In diesen beiden normativen Definitionsansätzen lässt sich erneut die in Kapitel 1.2.6 dargestellte Diskussion um den Bildungsbegriff erkennen, wenn bei PISA vom Lesen als Werkzeug und in der Lesesozialisationsforschung vom Lesen als Persönlichkeitsbildung gesprochen wird.

Auf deskriptiver Ebene setzen sich die Unterschiede zwischen den beiden hier vorgestellten Modellen konsequenterweise fort. „Schon aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass Lesekompetenz nicht etwas schlicht Gegebenes ist, sondern ein gedankliches Konstrukt. Wie dieses Konstrukt aussieht, ist natürlich nicht allein von normativen Prämissen abhängig. Auch die Wahl von gegenstandsspezifischen Bezugstheorien spielt eine zentrale Rolle."<sup>76</sup>

In der PISA zugrundeliegenden kognitionstheoretischen Tradition wird Lesen als *Informationsaufnahme* verstanden, „wobei freilich bedacht wird, dass der Leser die Textinformationen und eigenes Wissen zu einem sinnkohärenten Ganzen zusammenführen muss."<sup>77</sup> Gerade diese kognitive Leistung steht bei PISA im Vordergrund. Dadurch ergibt sich ein zweigliedriges Bild von Lesekompetenz, auf der einen Seite steht die Anforderung, textinterne Informationen erkennen und nutzen zu können, auf der anderen das Hinzuziehen externen Wissens.<sup>78</sup>

„Während sich also bei PISA der Lesebegriff auf die korrekte »Informationsaufnahme« aus Texten konzentriert, akzentuiert die Lesesozialisationsforschung stärker die aktive und konstruktive Leistung des Lesers. Sie hebt in ihrem Lesebegriff hervor, dass es sich beim Lesen um einen *konstruktiven Akt der Bedeutungs-zuweisung zu einem Text* handelt."<sup>79</sup> Zudem steht der Text in einem Handlungszusammenhang, was von der/dem LeserIn nicht nur die auch schon im kognitionstheoretischen Modell betonten Fähigkeiten und Vorwissen verlangt, sondern zusätzlich auch „motivational-emotionale und kommunikativ-interaktive

---

<sup>75</sup> ebd.: 22f

<sup>76</sup> ebd.: 23

<sup>77</sup> ebd.

<sup>78</sup> vgl. Baumert et al. 2001: 82

<sup>79</sup> Hurrelmann 2008: 24, kursiv im Original

Bereitschaften und Fähigkeiten."<sup>80</sup> Das Leseverständnis ist hier also um den subjektiv-kulturellen Aspekt erweitert, „zu de[m] es gehört, dass sich (1) *kognitives Textverständnis*, (2) *Motivation und emotionale Beteiligung*, (3) *Reflexion und Anschlusskommunikationen* (mit anderen Lesern) ergänzen und durchdringen."<sup>81</sup>

Hier muss allerdings beachtet werden, dass PISA sich vor allem auf Sachtexte bezieht und sich in dem grundlegenden Leseverständnis auch am ehesten für diese eignet, denn „kognitionsorientierte Lesetheorie und *Informationslektüre* sind gut aufeinander zu beziehen."<sup>82</sup> Dies hat außerdem den forschungspraktischen Vorteil der empirischen Erhebbarkeit, welche für das Modell der Lesesozialisationsforschung bisher aussteht und teilweise vermutlich auch nicht möglich ist. Aber „ob für ein theoretisches Konzept auch ein testförmiges Messinstrument bereitsteht, kann [...] allein natürlich kein Kriterium für seine Bewertung sein."<sup>83</sup> Dennoch empfiehlt es sich, in Bezug auf das Leseverständnis der PISA-Studie die notwendige Einschränkung durch die geforderte empirische Prüfbarkeit nicht aus den Augen zu verlieren.

### **2.1.2 Lesen aus soziokultureller Perspektive**

„Lesen ist wie jede gesellschaftlich eingebettete Tätigkeit dem sozialen Wandel unterzogen.“<sup>84</sup> Will man also das Lesen thematisieren, ist es notwendig, die gesellschaftlichen Voraussetzungen zu beachten. „Dass zumindest von Erwachsenen der Zugang zur Schrift erwartet wird, entspricht dem modernen gesellschaftlichen Anspruch auf »Literalität«.“<sup>85</sup> Dieser Anspruch ist zwar – wie verschiedene Studien belegen – selbst in hochindustrialisierten Ländern noch nicht vollständig erfüllt, aber er „besteht und er zeigt sich u.a. konkret darin, dass Informationen im beruflichen und privaten Alltag zu einem guten Teil mittels Schrift (oder in Kombination von Schrift und Bild) ausgetauscht werden.“<sup>86</sup>

Es lässt sich feststellen, dass die Alphabetisierung der Gesellschaft spätestens seit dem 20. Jahrhundert rapide angestiegen ist, und Schriftmedien noch nie „so vielseitig

---

<sup>80</sup> ebd.

<sup>81</sup> ebd., kursiv im Original

<sup>82</sup> ebd.: 25, kursiv im Original

<sup>83</sup> ebd.

<sup>84</sup> Bertschi-Kaufmann 2008: 29

<sup>85</sup> ebd., siehe Kap. 1.2.2

<sup>86</sup> ebd.: 30

und so gut zugänglich [waren] wie heute.“<sup>87</sup> Die Verbreitung von Medien – gerade die des Fernsehens – hat aber auch negative Auswirkungen: „Bestimmte Gruppen von Kindern und Jugendlichen – es sind die aus den sogenannten bildungsfernen Schichten – werden in ihrer (Sprach- und Schrift-)Entwicklung durch extensives Unterhaltungsfernsehen behindert.“<sup>88</sup> Allerdings kann es durchaus sein, „dass Viellesen und Fernsehen von Kindern im Alltag [...] korrespondieren können und dass sich die TV-Nutzungsweise bei den viellesenden Kindern deutlich anders gestaltet: selektiver und stärker kommunikativ ausgerichtet.“<sup>89</sup> Eine pauschalisierende negative Einschätzung gegenüber dem Fernsehen ist also trotz dahingehender Tendenzen nicht gerechtfertigt.

An dieser Stelle ebenfalls zu erwähnen ist die – gerade bei Jugendlichen – steigende Verbreitung von Computern und Internet sowie von Mobiltelefonen. „Im Vergleich zu früheren Generationen leben Kinder und Jugendliche heute in komplexen Medienwelten, die für sie selbstverständlich zum Alltag gehören, so dass eine nicht-medial beeinflusste Kindheit und Jugend in Industrienationen kaum mehr denkbar ist.“<sup>90</sup> Die damit einhergehende Nutzung von eMails und SMS<sup>91</sup> muss selbstverständlich auch als eine Form des Schreibens und Lesens berücksichtigt werden: „Lesekompetenz [...] ist durch die neuesten medialen Entwicklungen in keiner Weise überflüssig geworden, sondern ist für den Umgang mit den neuen Medien sogar von zentraler Bedeutung.“<sup>92</sup> Mit diesen neuen Medientypen geht allerdings auch ein Wandel der Sprache einher. Oftmals bestehen gerade bei informeller medialer Kommunikation auffällige Ähnlichkeiten mit mündlicher Sprache. „In der sprachwissenschaftlichen Forschung wird häufig darüber diskutiert, inwiefern die Kommunikation und die Texte in den neuen Medien [...] »konzeptionell mündlich« und hinsichtlich der kommunikativen Bedingungen, Strukturen und sprachlichen Merkmale an prototypischen Formen mündlicher Rede orientiert sind.“<sup>93</sup>

Aber auch „das Bücherlesen, das in einer langen kulturellen Tradition steht und das besondere kognitive und emotionale Leistungen verlangt, hat weiterhin eine breite

---

<sup>87</sup> ebd.: 31

<sup>88</sup> ebd.

<sup>89</sup> ebd.

<sup>90</sup> Bucher 2004: 44

<sup>91</sup> vgl. Bertschi-Kaufmann 2008: 32

<sup>92</sup> ebd.: 47

<sup>93</sup> ebd.: 38

Praxis als bildungsorientierte Tätigkeit oder als Freizeitbeschäftigung, und man geht davon aus, dass es auch künftig nicht verschwinden wird.“<sup>94</sup> Es lässt sich vielmehr feststellen, „dass neue Medien die älteren nicht verdrängen, sondern sie dazu zwingen, sich auf ihre spezifischen Leistungen zu konzentrieren und ihre Funktion neu zu definieren.“<sup>95</sup> Aus diesem Grund wird auch im empirischen Teil dieser Arbeit explizit auf das Freizeitleseverhalten der befragten SchülerInnen eingegangen.<sup>96</sup>

Mit diesem stark verbreiteten Angebot an Lesemöglichkeiten geht auch ein Wandel der dafür notwendigen Kompetenzen einher, gerade was multimediale Inhalte angeht. „Die Nutzerinnen und Nutzer müssen nicht nur in der Lage sein, Texte zu lesen und zu verstehen, sondern müssen daneben auch aus bewegten und unbewegten Bildern, aus Grafiken und Tönen Informationen entnehmen und diese untereinander sowie mit den Textinhalten in Beziehung setzen können.“<sup>97</sup> Auch im Internet heutzutage geläufige Abkürzungen und sogenannte Emoticons müssen gekannt und verstanden werden, um an einer derartigen schriftlichen Kommunikation sinnvoll teilhaben zu können.<sup>98</sup> Um die gewaltige Menge an online zugänglichen Informationen effektiv nutzen zu können, „gewinnt das selektive Lesen generell an Bedeutung. [...] Diese Datenmenge ist nicht mehr umfassend zu bewältigen, der Versuch einen Text nach dem anderen linear, Wort für Wort durchzulesen ist von vornherein zum Scheitern verurteilt.“<sup>99</sup> Stattdessen muss man hier in der Lage sein, schnell zu sichten und relevante Schlüsselbegriffe herauszufiltern. „Über diese Fähigkeiten sowie auch über die angesprochene Kompetenz, Informationen aus Bildern, Videos, Tondateien und Texten parallel zu verarbeiten, verfügen Jugendliche und jüngere Erwachsene, so wird vermutet, aufgrund ihres Aufwachsens in vielfältigen, stark audiovisuell und multimedial geprägten Mediumumgebungen in höherem Maß als die ältere »Schriftgeneration«.“<sup>100</sup> Andererseits scheint es allerdings so zu sein, dass die Fähigkeiten der jüngeren Generation auch dazu

---

<sup>94</sup> ebd.: 31f

<sup>95</sup> Bucher 2004: 45

<sup>96</sup> siehe Kap. 5.2.2 & 6.3.2

<sup>97</sup> Bertschi-Kaufmann 2008: 47

<sup>98</sup> vgl. ebd.: 48

<sup>99</sup> ebd.

<sup>100</sup> ebd.

führen, dass das langwierigere Lesen, beispielsweise von Romanen, „weniger selbstverständlich ist als früher.“<sup>101</sup>

---

<sup>101</sup> ebd.

## 2.2 Lerntheoretische Konzepte

Da sich diese Arbeit mit den Einflussfaktoren auf Lernen – speziell Lesenlernen – auseinandersetzt, ist es sinnvoll, an dieser Stelle kurz auf ausgewählte diesbezügliche Lerntheorien und -konzepte einzugehen. Es soll erläutert werden, wie Lernen funktioniert und von welchen Aspekten dies abhängig ist.

### 2.2.1 Lesesozialisation

Das Lesenlernen hat eine sehr starke soziale Komponente. Institutionell gesehen trägt zwar die Schule die Verantwortung für das Lesen- und auch das Schreibenlernen, die Grundvoraussetzungen werden aber schon vorher innerhalb der Familie gelegt.<sup>102</sup>

„Unter Lesesozialisation wird der Prozess der Aneignung und Vermittlung von Kompetenzen zur Textrezeption und -verarbeitung verstanden.“<sup>103</sup> Dieser beginnt schon vor dem individuellen Erwerb der eigentlichen Lesefähigkeit. Da es sich bei der Schrift um ein sprachliches Medium handelt, ist allein das Sprechen mit dem Kind förderlich für die spätere Leseentwicklung. „Demnach ist das Erzählen wichtig, das Spielen mit der Sprache, das Liedersingen, das Erlernen von Kinderreimen usw. Grundsätzlich können alle Formen der traditionellen mündlichen Kinderliteratur als Vorstufe zum Lesen gelten, vor allem wenn die Kinder dabei aktiv und spielerisch beteiligt werden.“<sup>104</sup> Besonders das Vorlesen stellt eine wirksame Methode dar, Kindern Lesefreude zu vermitteln. „Die selbstverständliche Präsenz des Buches ist also wichtiger als alle bewussten Erziehungsmaßnahmen.“<sup>105</sup> Dies zeigt sich auch darin, „dass die *Leseerfahrung* und nicht die *Qualität des Gelesenen* maßgebend für das spätere Leseverhalten Heranwachsender ist.“<sup>106</sup> All diese Maßnahmen tragen dazu bei, dass Kinder Vertrautheit mit Büchern und Sprache entwickeln. „Die Lesesozialisation in der Familie ist dann am erfolgreichsten, wenn das Buch im Alltag

---

<sup>102</sup> vgl. Bucher 2004: 46f

<sup>103</sup> ebd.: 46

<sup>104</sup> ebd.: 48; vgl. Hurrelmann 1993: 29

<sup>105</sup> Bucher 2004: 48

<sup>106</sup> ebd.: 46, kursiv im Original

der Familie eine große Rolle spielt und wenn die Eltern selbst gern und regelmäßig lesen."<sup>107</sup>

Eher kontraproduktiv hingegen ist ein Gleichsetzen von (Vor)Lesen mit Schulleistung. Vor allem in buchfernen Elternhäusern, in denen die Eltern selbst wenig lesebegeistert sind, gelingt die Lesesozialisation der Kinder weniger gut: „Lesehemmungen sind umso ausgeprägter, je isolierter ein Kind sein Lesen in der Familie erlebt.“<sup>108</sup> Die Eltern haben in Bezug auf das Lesen für die Kinder eine prägende Vorbildfunktion. „Gemeinsames Lesen und gemeinsame Besuche von Buchhandlungen oder Bibliotheken sind weitaus förderlicher als bloße Ermahnungen und Aufforderungen zum Lesen. Greifen Eltern selbst kaum zum Buch, so sperren sich die Kinder verständlicherweise gegen verordnetes Lesen.“<sup>109</sup>

Neben der Familie gewinnt mit zunehmendem Alter auch die Peergroup der Jugendlichen Einfluss auf das Leseverhalten. „Da Medien im Alltag der Heranwachsenden eine sehr bedeutsame Rolle innehaben, sind sie einerseits häufig Gesprächsgegenstand unter Jugendlichen, üblich ist aber auch eine gemeinsame Mediennutzung [...]. Obwohl das Lesen von Büchern in Alltagsgesprächen von Schülern und Schülerinnen eher eine untergeordnete Rolle spielt, nimmt die Peergroup eine wichtige Rolle als Impulsgeber für die Buchlektüre und als Bezugsquelle für Bücher ein.“<sup>110</sup> Von genereller Bedeutung ist hier – ähnlich wie bei der familiären Lesesozialisation – der Rückhalt für das bestehende Leseinteresse.<sup>111</sup>

Die Schule als formale Institution nimmt in der Lesesozialisation von Kindern und Jugendlichen eine gesonderte Stellung ein. „Typisch für die Sozialisationsinstanz Schule sind die sozialen Beziehungen der Jugendlichen zu professionell ausgebildeten Lehrkräften, zu denen nur ein beschränkt persönlicher Kontakt besteht.“<sup>112</sup> Hinzu kommt die Leistungskomponente der Schule, welche eigentlich – wie oben erwähnt – eher hinderlich „für die Entwicklung von Lesefreude“<sup>113</sup> ist. Dennoch kann die Schule speziell für Kinder, die aus lesefernen Elternhäusern stammen, eine kompensatorische Rolle übernehmen. Deshalb sollten im Unterricht

---

<sup>107</sup> ebd.: 48

<sup>108</sup> ebd.

<sup>109</sup> ebd.

<sup>110</sup> ebd.: 49

<sup>111</sup> vgl. ebd.

<sup>112</sup> ebd.: 50

<sup>113</sup> ebd.

neben der Pflichtlektüre auch Texte gelesen werden, die auf die Interessen der SchülerInnen eingehen und ihnen somit den Spaß am Lesen vermitteln können.<sup>114</sup> „Was für die Leseförderung in der Familie gilt, sollte also auch von Lehrpersonen beachtet werden: Kinder brauchen eine anregende Leseumwelt und erwachsene Lesevorbilder, um selber eine enge Bindung an das Medium Buch entwickeln zu können.“<sup>115</sup> Dies ist eine spezielle Herausforderung für die Lehrperson, da diese einerseits den gesellschaftlichen Auftrag der Vermittlung von Lese- und Schreibfähigkeit erfüllen müssen, andererseits aber auch individuell auf die Bedürfnisse der SchülerInnen eingehen soll, um deren Lesefreude zu fördern.<sup>116</sup>

### 2.2.2 Zur Bedeutung von Motivation für das Lernen

Da der Kompetenzbegriff nach Weinert explizit auf die Bedeutung der Motivation verweist,<sup>117</sup> soll hier näher auf das Motivationskonzept eingegangen werden. Denn „Lernen, insbesondere das in der Schule, gilt offenkundig als besonders motivationsbedürftig, es ist infolge vorgegebener Inhalte und Lehrziele fremdbestimmt und oft nicht kompatibel mit den natürlichen Interessen der Schüler.“<sup>118</sup>

Der Begriff der Motivation an sich wird im Alltag geradezu inflationär gebraucht.<sup>119</sup> Psychologisch gesehen ist „Motivation [...] ein Sammelbegriff für unterschiedliche psychische Prozesse, die dazu führen, dass Personen bestimmte Verhaltensweisen um ihrer Folgen willen auswählen und konsistent beibehalten. Motivation resultiert aus der Wechselwirkung zwischen psychischen Dispositionen, die man auch als Bedürfnisse, Wünsche und Erwartungen begreift, und Anforderungen und Charakteristika der Situation, in der die Person gerade handelt.“<sup>120</sup>

Trimmel (2003) definiert Motivation in ähnlicher Weise als „die Gesamtheit der *emotionalen, kognitiven und physiologischen Prozesse* sowie jene Effekte, welche das Verhalten steuern und Antreiben. Durch den aktuellen Zustand des »Motiviertseins« (einschließlich der Willensprozesse, Vorsätze und Entschlüsse –

---

<sup>114</sup> vgl. Hurrelmann 1993: 122

<sup>115</sup> Bucher 2004: 51

<sup>116</sup> vgl. ebd.

<sup>117</sup> siehe Kap. 1.1.1

<sup>118</sup> Seel & Hanke 2010: 157

<sup>119</sup> vgl. ebd.

<sup>120</sup> ebd.: 158



welche sich allerdings im Grad der Bewusstheit und Intentionalität unterscheiden) werden Wahrnehmungen sowie kognitive und motorische Funktionen aktiviert und der weitere Verlauf der Aktivität reguliert.“<sup>121</sup>

Es existieren viele verschiedene Motivationstheorien, die sich mit ihrer Bedeutung für das Lernen bzw. den Lernerfolg beschäftigen. Allen gemein ist die Feststellung, dass es einen direkten kausalen Zusammenhang zwischen Motivation und Lernen gibt.<sup>122</sup> Der Motivation kommt somit auch im Rahmen der Schulerziehung und des Unterrichts eine zentrale Rolle zu: „Lernende zum Lernen und zu Leistungen zu *motivieren* gilt vielen Psychologen wie auch Lehrern [und] Eltern [...] als Schlüssel zum Erfolg. Übereinstimmend liegt den verschiedenen Trainingsprogrammen die Annahme zugrunde, man könne Schüler ohne Drohungen, Zwang und Manipulation über eine gezielte Steigerung der Lernmotivation, insbesondere indem man auf das Leistungsmotiv Einfluss nimmt, zu mehr und zu besseren Lernleistungen, zu einem verstärkten Engagement im Unterricht, zu einer Steigerung ihrer Interessen an Lehrinhalten und an der Schule insgesamt und zu einem angemessenen und einsichtigen Verhalten während des Unterrichts bringen.“<sup>123</sup>

Einen ausschlaggebenden Einfluss auf die Motivation haben die Emotionen: „Kognitionspsychologisch sind Emotionen als affektive Korrelate der Motivation zu verstehen.“<sup>124</sup> Besonders hemmende Effekte werden der Angst bzw. dem Stress zugeschrieben.<sup>125</sup> Im Schulalltag wird Stress „vor allem durch Arbeitsbelastung und Zeitdruck“<sup>126</sup> ausgelöst. „Die Einschätzung der eigenen Fähigkeit, mit situativen Anforderungen fertig zu werden, [wird] als wesentlicher Kausalfaktor für Lernerfolge betont“<sup>127</sup>, wird aber durch Angst oder Stress stark negativ beeinflusst.

Heckhausen (1976) verweist im Zusammenhang mit Leistungsförderung durch Lob bzw. Tadel seitens der/des LehrerIn auf eine Studie von Johannesson (1967): „Der Autor hat über drei Wochen hin Lehrer ihre Schüler gehäuft loben oder tadeln lassen, und zwar bei schwierigen Problemlösungs- oder bei mechanischen Rechen-

---

<sup>121</sup> Trimmel 2003: 24

<sup>122</sup> vgl. Seel & Hanke: 163ff

<sup>123</sup> ebd.: 171, kursiv im Original

<sup>124</sup> ebd.: 167

<sup>125</sup> vgl. ebd. 169f

<sup>126</sup> ebd.: 170

<sup>127</sup> ebd.

aufgaben."<sup>128</sup> Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass sowohl Lob als auch Tadel bei schwierigen Aufgabenstellungen eine höhere Leistungsqualität seitens der SchülerInnen nach sich zieht, während deren Ausbleiben zu einer Abnahme der Leistung führte. Auch haben sich die Ängstlichkeit der SchülerInnen sowie deren Einstellung zur/zum LehrerIn weder durch Lob noch durch Tadel verändert. Bei mechanischen Aufgaben hingegen wirkte Lob eher positiv während Tadel eine leistungshemmende Wirkung hatte. Diese Ergebnisse zeigen also, dass sowohl Lob als auch Tadel (zumindest in manchen Situationen) gleichermaßen leistungsförderlich sein können.<sup>129</sup>

Die Verantwortung für die Motivierung der SchülerInnen liegt hier primär bei den LehrerInnen und ihrer jeweiligen didaktischen Gestaltung des Unterrichts, aber auch das soziale Miteinander im Klassenverband wurde als einflussnehmend erkannt.<sup>130</sup> Weinert (2002) merkt hier allerdings an, dass „sogar die Mehrzahl der Lehrer ihren eigenen Unterricht nicht als eine wichtige Quelle für die Lernfortschritte und die Leistungsunterschiede der Schüler [betrachtet]. Von zahlreichen Pädagogen werden nämlich Begabungsdifferenzen, Motivationsunterschiede und außerschulische Einflüsse als entscheidende Lernfaktoren genannt.“<sup>131</sup> Und das obwohl das Lernen „in vielen Fällen der didaktischen Unterstützung zur besseren Erfassung des Wichtigen, zum leichteren Verständnis des Wesentlichen und zur intelligenteren Nutzung des Gelernten“<sup>132</sup> bedarf. Daher stellen durchaus „die Persönlichkeit und der soziale Interaktionsstil des Lehrers [...] einflussreiche (bei extremer Ausprägung sogar sehr wirksame) Rahmenbedingungen des Lernens und der Leistungsfortschritte der Schüler dar.“<sup>133</sup>

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lernleistung von SchülerInnen stark von deren Motivation, und diese wiederum zum einen von der Gestaltung des Unterrichts und des sozialen Umgangs miteinander, sowie andererseits von einer emotionalen Sicherheit abhängig ist. Rheinberg und Krug (1993) nennen in diesem Zusammenhang verschiedene Maßnahmen, um die Lern- bzw. Leistungsmotivation von SchülerInnen zu fördern: „Perspektiven aufzeigen“, „auf Interessen und

---

<sup>128</sup> Heckhausen 1976: 129

<sup>129</sup> vgl. ebd.: 130

<sup>130</sup> vgl. Seel & Hanke: 167

<sup>131</sup> Weinert 2002: 75

<sup>132</sup> ebd.: 81

<sup>133</sup> ebd.

Bedürfnisse eingehen“, „den Sinn der Aufgabe verdeutlichen“, „Anerkennung zeigen“, „neuen Mut geben“, „Angst nehmen“, „mit eigenem Schwung die anderen mitreißen“, „spannende Aufgaben stellen.“<sup>134</sup>

Wie sich in Kapitel 6.3 zeigen wird, werden diese Maßnahmen zumindest teilweise im PISA-Schülerfragebogen<sup>135</sup> (und daher auch in dieser Arbeit<sup>136</sup>) erhoben und hier als Indikatoren für die SchülerInnenmotivation herangezogen.

### **2.2.3 Neurologische Grundlagen des Lernens und Neurodidaktik**

Spätestens seit den 1990er Jahren hat die neurologische Forschung zahlreiche für die menschlichen Lernprozesse ausschlaggebenden Erkenntnisse gewonnen. Die Pädagogik nimmt sich der Ergebnisse aus der Neurowissenschaft an und versucht daraus zu profitieren.<sup>137</sup> Die Theorie der *Neurodidaktik* bezieht sich auf die Gehirnforschung im Bereich des Lehrens und Lernens. Sie erschließt „naturwissenschaftlich-medizinische Erkenntnisse“<sup>138</sup> über die Arbeitsweise, Leistungen, Eigenarten und Grenzen des menschlichen Gehirns, um zu besseren Lernleistungen zu führen. In vielerlei Hinsicht finden sich hier die in Kapitel 2.2.2 vorgestellten psychologischen Motivationstheorien seitens der neurologischen Forschung bestätigt. Entsprechend finden sich hier auch zahlreiche Überschneidungen.

Beispielsweise lassen sich anhand der neuropsychologischen Forschung folgende Faktoren feststellen, die beim Lernen einen zentralen Einfluss haben:

„(1) Die Motiviertheit und Glaubhaftigkeit des Lehrenden, (2) die individuellen kognitiven und emotionalen Lernvoraussetzungen der Schüler, (3) die allgemeine Motiviertheit und Lernbereitschaft der Schüler, (4) die spezielle Motiviertheit der Schüler für einen bestimmten Stoff, Vorwissen und der aktuelle emotionale Zustand, (5) der spezifische Lehr- und Lernkontext.“<sup>139</sup>

---

<sup>134</sup> Rheinberg & Krug 1993: 4f

<sup>135</sup> <http://www.bifie.at/pisa-2009-frageboegen> [Stand 24.03.2011]

<sup>136</sup> siehe Kap. 5.2.2

<sup>137</sup> vgl. z.B. Herrmann 2005: 8ff; Terhart 2009: 89

<sup>138</sup> Terhart 2009: 152

<sup>139</sup> Roth 2006: 53

Beer (2011) bestätigt diese Annahmen ebenfalls: „Erfolgreiches Lernen gelingt dann am besten, wenn Lernanreize möglichst nahe an der Schnittstelle zwischen Wissen und Nicht-Wissen angeboten werden. Treffen Angebote diese Schnittstelle nicht, drohen Überforderung (Lernvoraussetzungen fehlen) bzw. Unterforderung (Lernpotenziale werden nicht ausgeschöpft). Wissen um den Kompetenzstand der Lernenden, projiziert auf ein schlüssiges Kompetenzstufenmodell, ist die Voraussetzung erfolgreicher Lerninszenierung.“<sup>140</sup> Die Verantwortung für die Gestaltung und Präsentation dieser Lernanreize und den davon abhängigen Lernerfolg liegt hier primär bei den Lehrenden. Beer verweist im Weiteren aber auch auf die Bedeutung der Bereitschaft seitens der SchülerInnen, den Unterricht aktiv mitzugestalten.

Diese Einflüsse bestätigen hier erneut die in Kapitel 2.2.1 und vor allem 2.2.2 getroffenen Aussagen über die Bedeutung von Motivation und Emotion für das Lernen. All diese Prozesse finden allerdings unbewusst statt und sind dementsprechend „nicht oder nur nach großem Training willentlich [zu] steuern.“<sup>141</sup>

Terhart (2009) nimmt sich ebenfalls der Gehirnforschung an und formuliert weitere Aussagen zum Lernen. Das Lernen beinhaltet die Verarbeitung von Informationen und in diesen erkennt das Gehirn Muster von bereits Gelerntem. Zudem sollte das Lernen einen Sinngehalt haben. Das „Lernen, Verstehen und Behalten“<sup>142</sup> erfolgt nach einem bestimmten Ablauf und benötigt Pausen. Indem über verschiedene Sinne Informationen auf das Gehirn treffen, kann dieses neue Bedeutungen schaffen. Terhart beschreibt das Lernen daher als einen „ganzheitlichen Prozess“<sup>143</sup>, da Kognitionen, Emotionen und Motivationen gleiche Bedeutung in der Ordnung der internen Strukturen zukommt. Lernen kann nicht durch bloße Instruktion bzw. Übertragung von Wissen vom Lehrenden auf die SchülerInnen stattfinden, sondern es ist „ein aktiver Prozess der Bedeutungserzeugung“<sup>144</sup>, welcher großen individuellen Unterschieden unterworfen ist. „Dies bedeutet, dass ein guter Lehrer eigentlich den Lern- und Gedächtnisstil eines jeden seiner Schüler genau kennen müsste, um seine Tätigkeit daran optimal anzupassen – eine in der Schulrealität fast

---

<sup>140</sup> Beer 2011: 11

<sup>141</sup> Roth 2006: 53

<sup>142</sup> Terhart 2009: 152

<sup>143</sup> ebd.

<sup>144</sup> Roth 2006: 55, kursiv im Original

unlösbare Aufgabe."<sup>145</sup> Allerdings kann hier eine vielseitige und abwechslungsreiche Präsentation der Lerninhalte sehr hilfreich sein, denn „viele scheinbare Lernschwierigkeiten von Schülern beruhen darauf, dass in der Schule in aller Regel ein bestimmter Wissensvermittlungstyp, nämlich derjenige des sprachlich vermittelten Lernens, dominiert, der keineswegs allen Schülern »liegt«."<sup>146</sup> Dies wird in dieser Arbeit erneut relevant in Bezug auf das pädagogische Konzept Maria Montessoris, die ihre Arbeit auf ähnlichen Annahmen gründet.<sup>147</sup> Außerdem wird auf die Unterrichtsgestaltung und auch das Verhalten der LehrerInnen im empirischen Teil der Arbeit eingegangen, da auch dies ausschlaggebend – wie oben dargestellt – für den Lernerfolg der SchülerInnen sein kann.<sup>148</sup>

Die Neurologie hat, wie Schumacher (2006) aufzeigt, aber auch deutliche Grenzen in Bezug auf ihre pädagogisch-psychologische Anwendbarkeit. „Da kognitive Prozesse stets durch entsprechende Vorgänge im menschlichen Gehirn realisiert werden, lassen sich im Rahmen neurophysiologischer Untersuchungen Erklärungen und Anleitungen entwickeln, die in kognitionswissenschaftlicher und pädagogischer Hinsicht relevant sind."<sup>149</sup> Beispielsweise kann durch eine solche Untersuchung festgestellt werden, ob eine vorliegende Lese- und Rechtschreibschwäche auf eine Störung im visuellen oder im auditiven System zurückzuführen ist, was sich allein aufgrund des Verhaltens nicht erkennen lässt. Allerdings zeigt ein solcher neurophysiologischer Nachweis lediglich, „*wann* Fördermaßnahmen ergriffen werden müssen. [Er sagt] uns aber nichts darüber, was im Einzelnen unternommen werden muss, um die Leistungsstörungen zu beheben. Wie diese Fördermaßnahmen inhaltlich gestaltet werden, muss daher im Rahmen kognitionswissenschaftlicher und pädagogischer Theorien ausgearbeitet werden."<sup>150</sup>

Ein weiterer Aspekt, den die Neurodidaktik nicht ausreichend zu erklären vermag, ist das nicht-privilegierte Lernen. „Privilegiertes Lernen liegt dann vor, wenn durch biologische Entwicklungsprogramme festgelegt ist, durch welche Umweltbedingungen bestimmte Lernprozesse ausgelöst werden, und auf welche Weise

---

<sup>145</sup> ebd.; vgl. Stern 2006: 82ff

<sup>146</sup> Roth 2006: 55

<sup>147</sup> siehe Kap. 4.1

<sup>148</sup> siehe Kap. 6.3.4

<sup>149</sup> Schumacher 2006: 90

<sup>150</sup> ebd.: 92, kursiv im Original

diese Lernprozesse anschließend ablaufen."<sup>151</sup> Als Beispiele können hier etwa das Sprechen oder der aufrechte Gang genannt werden. Das nicht-privilegierte Lernen hingegen umfasst „alle Inhalte und Fähigkeiten, um deren Vermittlung es im Schulunterricht geht – wie zum Beispiel Lesen, Schreiben und Mathematik."<sup>152</sup> Diese umfassen eine kulturelle Komponente, die es „erst seit einem entwicklungsgeschichtlich relativ kurzen Zeitraum gibt“<sup>153</sup>, und auf deren Erwerb das menschliche Gehirn daher evolutiv nicht vorbereitet sein kann. *„Folglich muss die Beschreibung der Voraussetzungen für diese Art des Lernens über die Beschreibung der Bedingungen, die auf Seiten des menschlichen Gehirns erfüllt werden müssen, hinausgehen.“*<sup>154</sup>

Hierbei handelt es sich um Wissensvoraussetzungen, welche *„sich aber grundsätzlich nicht auf Beschreibungen neurophysiologischer Zustände reduzieren“*<sup>155</sup> lassen, sondern für deren Beschreibung psychologische Begriffe und Konzepte notwendig sind.<sup>156</sup> Daher können „auch neurophysiologische Beschreibungen des Gehirns für sich genommen prinzipiell nicht ausreichen, um konkrete Anleitungen für die optimale Wissensvermittlung im Schulunterricht aufzustellen.“<sup>157</sup>

---

<sup>151</sup> ebd.: 93

<sup>152</sup> ebd.

<sup>153</sup> ebd.

<sup>154</sup> ebd., kursiv im Original

<sup>155</sup> ebd., kursiv im Original

<sup>156</sup> vgl. ebd.: 94

<sup>157</sup> ebd.: 95

# KAPITEL 3

*Bojana Gajic*

## **3.1 Begriffsbestimmung Lehrplan**

„Lehrpläne gibt es erst, seitdem Erziehung fragwürdig wurde, seitdem sich auf der Stufe der Hochkultur, bei größeren Arbeitsteilung und gegliederter Gesellschaft, die überlieferten, unbefragten Formen problematisierten und eine bewusste Frage nach Erziehungszielen und nach den Bedingungen des erzieherischen Erfolgs herausgebildet war.“<sup>158</sup> Die Gesellschaft bestimmt im Lehrplan, welcher Teil der Gesamtkultur zur Existenzsicherung an die heranwachsende Generation vermittelt werden soll. Der Lehrplan dient als zentrale Instanz den Unterricht zu steuern und ist als ein fester Bestandteil von Schule zu betrachten.<sup>159</sup>

Um ein besseres Verständnis von dem Begriff „Lehrplan“ zu bekommen, wird zunächst auf dessen Definition eingegangen.

Dem Lehrplanbegriff kommt keine einheitliche Definition zu. Meist wird dieser synonym verwendet für Lehrpläne, Stoffplan, Richtlinien, Bildungspläne, curriculare Lehrpläne uvm.<sup>160</sup> Josef Dolch definiert in seinem Werk zur Lehrplangeschichte „Lehrplan des Abendlandes“ (1959) den Begriff „Lehrplan“ folgendermaßen:

„Lehrplan heißen wir demgemäß die Auswahl und Anordnung von Lehrgütern für einen bestimmten, meist etwas umfassenderen Lehrzweck. Solche Lehrpläne entstehen, indem wir unter Berücksichtigung des Schulzieles und der Fachziele das Lehrgut i. e. S. in seinen einzelnen Lehrstoffen, mitunter herab bis zu Stoffgebieten und –gruppen und sogar Lehereinheiten auswählen, das Ausgewählte auf Altersstufen oder Klassen verteilen, es zweckmäßig anordnen, den Zusammenhang der Einzelheiten sichern und das alles übersichtlich festhalten und darstellen.“<sup>161</sup>

---

<sup>158</sup> Blankertz 1969: 111f

<sup>159</sup> vgl. Vollstädt et al. 1999: 12

<sup>160</sup> vgl. Müller 2002: 87

<sup>161</sup> Dolch 1959: 13

Als Vergleich soll zu dieser Definition vom Lehrplan eine weitere Begriffsbestimmung von Herwig Blankertz herangezogen werden.

„Der Lehrplan ist die geordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten, die während eines vom Plan angegebenen Zeitraumes über Unterricht, Schulung oder Ausbildung von Lernenden angeeignet und verarbeitet werden sollen. Eine solche Zusammenfassung ist nur möglich, wenn jeweils maßgebliche Lernziele und Teillernziele fixiert und in inhaltliche Anforderungen umgesetzt sind. Das »Planmäßige« im Ausdruck ‚Lehrplan‘ setzt das beabsichtigte Lehren in Gegensatz zum unreflektierten zufälligen Verhalten.“<sup>162</sup>

Müller hat für die Definitionen vom Lehrplan vier grundlegende Merkmale erarbeitet. Diese sind die Inhaltsdimension, Zieldimension, Ordnungsdimension und die Auswahldimension. Der Inhalt umfasst das Lehrgut, den Lehrinhalt und die Stoffgebiete. Lehrpläne verfolgen zudem den Lehrzweck sowie Bildungs- und Lernziele. Diese sind zeitlich aufgeteilt und aufgegliedert und beschreiben die Methoden und den Umfang. Die Auswahl der Inhalte erfolgt nach den Altersstufen, Klassen, Schularten, -stufen und -zweigen sowie nach fachlichen, gesellschaftlichen, psychologischen und philosophischen Merkmalen.<sup>163</sup>

Tillmann (1996) definiert den Lehrplanbegriff, der sich auf das moderne öffentliche Schulwesen beziehen lässt, folgendermaßen:

„In Lehrplänen [...] wird festgeschrieben, welche schulischen Lernanforderungen eine Gesellschaft an die nachfolgende Generation stellt. Solche Anforderungen lassen sich nicht linear ableiten – weder aus fachwissenschaftlichen Systematiken noch aus pädagogischen Theorien oder gar aus bildungspolitischen Programmen. Sie entstehen in einem gesellschaftlichen Diskurs, an deren jeweiligem Ende eine politisch verantwortende Entscheidung steht: ein curriculares Regelwerk, das für eine bestimmte Zeit durch staatlichen Erlaß als gültig und verbindlich in Kraft gesetzt wird. Ein solches Regelwerk enthält Aussagen über die Zielsetzungen des (Fach)unterrichts, über anzustrebende Kenntnisse und Fertigkeiten, über die

---

<sup>162</sup> Blankertz 1969: 111

<sup>163</sup> vgl. Müller 2007: 72



Reihenfolge und Zuordnung von Inhalten. Auf diese Weise sichert es – unabhängig von einzelnen Personen und Schulen – die Kontinuität des Lehrens und Lernens. Gegenüber der Schule und den dort tätigen Lehrerinnen und Lehrern hat der Lehrplan eine Orientierungsfunktion. In der politischen Diskussion hat der Lehrplan eine Legitimationsfunktion: Der Staat [...] gibt damit Rechenschaft, welche Inhalte in den staatlichen Schulen unterrichtet werden (sollen).“<sup>164</sup>

Das Augenmerk des Lehrplans liegt in der Planung vom Lehren und Lernen, um Vorgänge im Unterrichtsgeschehen festlegen zu können.<sup>165</sup> Es lässt sich nicht „ein“ Lehrplan definieren, vielmehr wird dieser an die verschiedenen Schulklassen und Schultypen angepasst.<sup>166</sup> „Lehrpläne koordinieren die Arbeit der einzelnen Schulen und ermöglichen damit vergleichbare Abschlüsse. Sie legen den Rahmen bei der Produktion von Unterrichtsmedien fest und bilden Grundlage und Bezugspunkt für Leistungsbeurteilung und Auslese.“<sup>167</sup>

---

<sup>164</sup> Tillmann 1996: 7

<sup>165</sup> Steindorf 2000: 97

<sup>166</sup> Strobel-Eisele / Prange 2008: 225

<sup>167</sup> Hacker 1995: 520

### **3.2 Revisionsgeschichte des Lehrplans**

„Ein Lehrplan ist immer eine Angelegenheit auf Abruf, d.h. er muß beweglich bleiben und darf nicht in eine diktatorische Starre überführt werden. Es gehört zum Wesen des Lehrplans, daß er wandelbar ist, daß er auf Zeit und Verhältnisse reagiert.“<sup>168</sup> Der Lehrplan orientiert sich am zeitlichen Wandel und ist somit zur Revision verpflichtet.

Die Entwicklung der Lehrpläne steht im engen Zusammenhang mit dem Schulwesen. Können Wissen und Fähigkeiten nicht durch die Weitergabe der Generationen vermittelt werden, wird die schulische Ausbildung für die Gestaltung des Lebensstils und die Lebensführung bedeutsam. In weiterer Folge führt dies zu Fragestellungen im Bereich der Ziele und Inhalte der Schulbildung und Erziehung.<sup>169</sup> Dolch hat in seinem Werk „Lehrplan des Abendlandes“ (1959) „zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte“ dargelegt. Aus seinem Werk geht auch hervor, dass der neuzeitliche Lehrplan in der evangelischen Schulordnung des 16. Jahrhunderts begründet wurde.<sup>170</sup> Die Ursprünge zielorientierten und geplanten Lehrens reichen historisch allerdings noch weiter zurück.

In Westeuropa hat sich in Griechenland zwischen dem 7. und 6. Jahrhundert v. Chr. das Zielbild der Erziehung, das als Areté bezeichnet wurde, entwickelt. Diese umfasste Tugenden des Menschen, wie „Tauglichkeit, Trefflichkeit, Leistungsfähigkeit, Werthaftigkeit und Güte“,<sup>171</sup> jedoch verfügte sie noch über keine Vorgaben, wie der Mensch sich diese aneignen könnte. In den Areté lassen sich die Wurzeln für die Entwicklung der abendländischen Erziehung finden sowie inhaltliche Züge dessen, was sich später als Lehrplan etabliert hat. Einen wesentlichen Einfluss auf das heutige Lehrprogramm hatte im 4. Jahrhundert die Entstehung der „enkyklios paideia“ (enkyklisches Lehrprogramm), das sich durch den enormen Wissenszuwachs, das Aufkommen der Demokratie sowie die Bedeutung der Redekunst und Streitkunst entwickeln konnte. Es lässt sich in zwei Stufen gliedern und umfasste wesentliche Kulturelemente der damaligen Zeit, wie z.B.: Lesen Schreiben, Grammatik, Rhetorik etc.<sup>172</sup> Diesen Bildungsprogrammen folgten die

---

<sup>168</sup> Schindler 1956 zit. n. Steindorf 2000: 101

<sup>169</sup> Müller 2002: 97

<sup>170</sup> vgl. Dolch 1959: 216

<sup>171</sup> ebd. 1959: 15

<sup>172</sup> vgl. ebd. 1959: 24ff

„Septem artes liberales“ im Hellenismus und in Rom. Zu den Lehrgegenständen zählten die Grammatik, Rhetorik, Dialektik, die als „Trivium“ bezeichnet wurden, sowie Arithmetik, Geometrie, Musiktheorie und Astronomie, jene mathematischen Lerngegenstände, die unter dem „Quadrivium“ zusammengefasst wurden. Dieser Bildungsplan kann als eine Vorform des neuzeitlichen Lehrplans verstanden werden. Die grundlegende Unterscheidung liegt jedoch in der linearen Anordnung der Unterrichtsfächer, d.h. einem Bewältigen der Lerngegenstände nacheinander.<sup>173</sup>

Im 16. und 17. Jahrhundert waren die Begriffe „Ordinatio studii“, „Ordo lectionorum“, „Ordo discendi“ gebräuchlich. Zudem herrschte ein großes Interesse an Ordnung, Planung, Regelung und Kontrolle. Die Anordnung der Fächer erfolgt nacheinander. Diese wurden somit stärker gegliedert und in zeitlichen Übersichten, Tabellen sowie Stundenplänen aufgeteilt. Im Zeitalter des Barock wurde erstmals vom „Curriculum“ gesprochen.

Im 18. und 19. Jahrhundert wurde der Begriff „Curriculum“ durch den „Lehrplan“, „Schulplan“ und „Unterrichtsplan“ ersetzt.<sup>174</sup> Die Schulpflicht und das staatliche Schulwesen machten die Verstärkung der „Steuerungs-, Normierungs- und Kontrollfunktionen“ der Lehrpläne erforderlich. Der Lehrplan stand zudem im Zusammenhang mit der „wissenschaftlich begründeten Pädagogik und Didaktik“ und erforderte somit eine Orientierung an „anthropologischen, bildungsphilosophischen, didaktischen, methodischen und psychologischen“ Grundlagen.<sup>175</sup>

1952 veröffentlichte Weniger sein Werk „Didaktik als Bildungslehre“, in dem er Lehrpläne als das Ergebnis des „Kampfes geistiger Mächte“ bezeichnet. Dabei ist von einem Kampf der „Weltanschauungen, gesellschaftlichen Gruppen und politischen Parteien“<sup>176</sup> um die Inhalte der Lehrpläne die Rede. Die „Bildungsmächte“ Religion, Staat, Berufe und Wissenschaft versuchten ihre Interessen durchzusetzen. Laut Weniger ist seit dem modernen Verständnis des Lehrplans bis hin zur Gegenwart, der „regulierende Faktor“ und der „Träger des Lehrplans“ der Staat. „Er ist es, der ständig in den Lehrplan eingreift, [...] gegensätzliche Ideale zusammenzwingt oder zukunftskräftige oder vergangenheitsgesättigte trotz ihrer Lebendigkeit ausschließt, [...] sich einem neuen Bildungsideal entgegenstemmt und,

---

<sup>173</sup> vgl. Müller 2002: 98

<sup>174</sup> Dolch 1959: 318f

<sup>175</sup> Müller 2002: 100f

<sup>176</sup> Weniger 1965: 36 zit. n. Westphalen 1985: 29

wenn er sein Eindringen nicht mehr hindern kann, seinen Sinn verfälscht.“<sup>177</sup> Der Lehrplan besteht aus drei Schichten, nämlich dem Bildungsideal, der Ordnung der Lernfächer und der „Kenntnisse und Fertigkeiten“.<sup>178</sup> Lehrpläne können in diesem Sinne als „Instrumente staatlicher Bildungspolitik“ betrachtet werden und dienen als eine Planungsvorgabe des Staates eine einheitliche Bildung zu konstruieren.<sup>179</sup>

1968 wurde von Roth die Frage aufgegriffen, ob die deutschen Lehrpläne noch stimmen. Die Lehrplanentwicklung bis in die 60er Jahre sowie ihre „bildungstheoretischen Prämissen“ wurden zunehmend in Frage gestellt. Die Lehrpläne erfüllten nicht die Ansprüche des modernen Schulwesens und galten somit als nicht zeitgemäß. Damit wurde die Notwendigkeit einer Lehrplanreform, die sich an der Wissenschaft orientiert, sichtbar.<sup>180</sup> In den 70er Jahren wurde von Robinsohn der Begriff „Curriculum“ erneut aufgegriffen und in den deutschen Sprachraum importiert. Robinsohn fordert eine Reform des Bildungsplans, in dem sich im Zentrum die „Revision der Inhalte des Lehrgefüges“ befindet.<sup>181</sup>

Laut Hameyer, Frey und Haft wird der Begriff Curriculum folgendermaßen definiert: „Im engeren Sinne wird unter Curriculum eine Unterrichtsvorbereitung, ein Lehrplan oder eine andere Kodifikation einer disponierten Handlung verstanden, welche auf die Strukturierung eines beabsichtigten Lernprozesses zielen.“<sup>182</sup> Die Unterscheidung von Curriculum und Lehrplan liegt in der „Ausweitung der Lehrplanvorgaben auf Lehr- und Lernziele, Inhalte, Unterrichtsthemen, Methoden, Medien und Evaluationsverfahren“.<sup>183</sup> Zu den zentralen Aufgabenbereichen des Curriculums gehören die Planung, Steuerung, Optimierung und die Erfolgskontrolle.<sup>184</sup> Im Fokus des Wandels vom Lehrplan zum Curriculum, war jedoch nicht nur die Ausweitung des Begriffsverständnisses, sondern auch die Abgabe der Verantwortung über die Entscheidungen bezüglich der Lehrpläne von der Politik auf die Wissenschaft und den didaktisch vorgebildeten Berufsstand der LehrerInnen. Dies erforderte eine Entwicklung der Forschung, um Merkmale des Curriculums zu konstruieren, die Entstehung des Curriculums voranzutreiben und dieses zu überprüfen. Seit den 80er

---

<sup>177</sup> Weniger 1965 zit. n. Sandfuchs 1987: 26

<sup>178</sup> vgl. Sandfuchs 1987: 25ff

<sup>179</sup> vgl. ebd.: 21

<sup>180</sup> vgl. Müller 2002: 102

<sup>181</sup> Sandfuchs 1987: 30

<sup>182</sup> Hameyer/Frey/Haft 1983 zit. n. Westphalen 1985: 23

<sup>183</sup> Vollstädt et al. 1999: 12

<sup>184</sup> vgl. Westphalen 1985: 25f

Jahren gibt es jedoch wieder eine zunehmende Auseinandersetzung mit dem Begriff des Lehrplans.<sup>185</sup>

Terhart formuliert vier Gründe, weshalb die Curriculumsreform der 70er Jahre scheiterte: 1. Die Bedeutung der Bildungsreformen hat abgenommen. 2. Mangel an bildungspolitischer und finanzieller Unterstützung. 3. Die Curriculumforschung hat die erhoffte „Handlungsorientierung“ und „Konstruktivität“ nicht geboten. 4. Die „individuell-subjektive Seite des Bildungsprozesses“ rückt vermehrt in den Vordergrund.<sup>186</sup>

Heutzutage lassen sich beide Begriffe auf unterschiedlichen Ebenen finden. Das Curriculum lässt sich auf der schulischen Ebene verorten und bietet Beispiele zur Planung, sowie Stundenkonzepte und Unterrichtsmaterialien.<sup>187</sup> Dennoch werden Lehrpläne vorzugsweise als Steuerungsinstrument der Schule betrachtet und können der staatlichen Ebene zugeordnet werden. Kommissionen und Kultusministerien erarbeiten und beschließen die Lehrpläne für die jeweilige Schulart, das Unterrichtsfach und die Klasse.<sup>188</sup>

1963 kam es in Österreich zur gesetzlichen Verordnung der Lehrpläne für die Volks-, Haupt- und Sonderschulen. Da für diese Arbeit der Lehrplan der Volksschule nur marginal relevant ist, werden lediglich dessen Grundzüge angeführt. Der Lehrplan für die Volksschule aus dem Jahr 1963 gliedert sich in fünf Teile:

- „Allgemeine Bestimmungen und Didaktische Grundsätze“
- „Gesamtstundenzahl und Stundenausmaße der Pflichtgegenstände“
- „Allgemeines Bildungsziel, Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände“
- „Lehrpläne für den Religionsunterricht“
- „Aufteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Klassen“<sup>189</sup>

Im Deutschunterricht lernen die SchülerInnen die mündliche und schriftliche Verständigung. Dabei sind die „Sprachrichtigkeit“ und die Rechtschreibung zu

---

<sup>185</sup> vgl. Vollstädt et al. 1999: 12f

<sup>186</sup> vgl. Terhart 1983: 537 zit. n. Schluß 2003: 22

<sup>187</sup> vgl. Westphalen 1985: 13

<sup>188</sup> vgl. Vollstädt et al. 1999: 13

<sup>189</sup> BGBl. Nr. 134/1963

berücksichtigen. Dem Lehrplan nach soll das Lesen „der mitmenschlichen Erziehung dienen und die jungen Menschen den Sinn des eigenen Lebens erkennen lassen.“<sup>190</sup> In der vierten Schulstufe orientiert sich der Leseunterricht an „lebensnahen Situationen“. Das Lesematerial stammt aus „Volks- und Kunstmärchen, Sagen und Legenden, Anekdoten, Geschichten über Tiere und Pflanzen, Fabeln“<sup>191</sup> uvm. SchülerInnen sollen dazu befähigt werden, den Sinn aus dem Gelesenen zu erkennen. Zudem sollen sie im Unterricht das Vorlesen üben und sich auch mit Texten mit unterschiedlichen Druckschriften auseinandersetzen.<sup>192</sup>

Die Verordnung der Lehrpläne für die Unterstufe des Gymnasiums, des Realgymnasiums und des wirtschaftskundlichen Realgymnasiums für Mädchen erfolgte 1964, wobei sie jedoch für die vierte Schulstufe erst 1966 in Kraft getreten ist. Der Lehrplan gliederte sich in fünf Teile:

- „Studentafeln“
- „Allgemeines Bildungsziel“
- „Allgemeine didaktische Grundsätze“
- „Lehrpläne für den Religionsunterricht“
- Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände, Lehrstoff, didaktische Grundsätze“<sup>193</sup>

Der Deutschunterricht in der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schulen hat zum Ziel die Entwicklung des Redens, Lesens und Verschriftlichens zu fördern. Die SchülerInnen sollen ein Verständnis zum „Gehörten“ und „Gelesenen“ erlangen. Im Deutschunterricht werden die fundamentalen Kenntnisse dieser Sprache gelehrt. Auffallend ist, dass der Leseunterricht auf den Schulstufen aufbaut. SchülerInnen sollen im Laufe der Zeit den Sinn beim Lesen erkennen lernen. Das Lesematerial besteht aus „dichterischer Prosa, Balladen, Lyrik [...], Berichten und Schilderungen“<sup>194</sup> uvm. Die Literaturkunde ist ein wesentlicher Bestandteil des

---

<sup>190</sup> ebd.: 699

<sup>191</sup> ebd.: 711

<sup>192</sup> vgl. ebd.

<sup>193</sup> ebd.

<sup>194</sup> ebd.: 976ff

Deutschunterrichts in der vierten Schulstufe des Gymnasiums. Dabei wird nach dem Lesen des Textmaterials z.B.: auf „Vers, Reim und Strophe“ des Schriftstücks Bezug genommen.<sup>195</sup>

Welche gesetzlichen Bestimmungen folgten und wie sich der Lehrplan im österreichischen Schulwesen im Laufe der Zeit entwickelt hat, wird in den folgenden Kapiteln diskutiert.

---

<sup>195</sup> vgl. ebd.: 978

### **3.3 Gesetzliche Bestimmungen zu den Bildungsstandards**

Das Schulunterrichtsgesetz gilt laut §1 für die „öffentlichen und die mit dem Öffentlichkeitsrecht ausgestatteten Schulen der im Schulorganisationsgesetz, BGBl. Nr. 242/1962, geregelten Schularten“.<sup>196</sup> Zu den öffentlichen Schulen zählen unter anderem die Volksschulen, die Hauptschulen und die allgemein bildenden höheren Schulen. Privatschulen kann das Öffentlichkeitsrecht verliehen werden. Demzufolge wird ihnen die Genehmigung erteilt, Leistungsnachweise über die SchülerInnenenerfolge zu erbringen, die über die gleiche Rechtskraft verfügen, wie jene von öffentlichen Schulen.<sup>197</sup> In Österreich sind seit dem 8. August 2008 die Bildungsstandards im § 17 des Schulunterrichtsgesetzes verankert und seit dem 1. September 2008 erstmals in Kraft getreten. Der Bundesminister hat demzufolge für die Entfaltung des Schulwesens in Österreich für die jeweiligen Schulstufen und Schularten Bildungsstandards zu bestimmen. Bildungsstandards stellen in diesem Sinne klar definierte Lernergebnisse dar und werden aus den Lehrplänen der jeweiligen Schularten und Schulklassen formuliert. Die Lernergebnisse geben dabei Auskunft über den Erwerb wesentlicher Kompetenzen der SchülerInnen. LehrerInnen haben bei der Unterrichtsgestaltung auf die Bildungsstandards und Kompetenzen Rücksicht zu nehmen und die Entwicklung der SchülerInnen in diesem Bereich zu ermöglichen.<sup>198</sup> Als verpflichtende Prinzipien werden somit die „Ergebnisorientierung“, der „nachhaltige Kompetenzaufbau“ und die „gezielte individuelle Förderung“ festgelegt.<sup>199</sup> Der Zweck der Standards ist es, einen Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulwesen zu leisten.<sup>200</sup>

Die Verordnung über die Bildungsstandards im Schulwesen von dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur ist am 1. Jänner 2009 in Kraft getreten. Für die 4. Schulstufe der Volksschule wurden Bildungsstandards für Deutsch/Lesen/Schreiben und Mathematik formuliert. In der 8. Klasse der Hauptschule und der allgemein bildenden höheren Schule beziehen sich die Bildungsstandards auf die Lehrgegenstände Deutsch, lebende Fremdsprache (Englisch) und Mathematik.<sup>201</sup> Der Fokus der Bildungsstandards liegt auf der

---

<sup>196</sup> vgl. BGBl. Nr. 240/1962: 1162

<sup>197</sup> vgl. BGBl. Nr. 244/1962: 1205

<sup>198</sup> vgl. BGBl. Nr. 117/2008

<sup>199</sup> BIFIE 2009: 5

<sup>200</sup> vgl. BGBl. Nr. 117/2008

<sup>201</sup> vgl. BGBl. II 1/2009



Aneignung von fundamentalen Kompetenzen. Diese Kompetenzen beziehen sich wiederum auf den Lehrplan und umfassen den gesamten Inhalt des Unterrichtsgegenstandes.<sup>202</sup> Mittels objektiver Standardüberprüfungen sollen die Kompetenzen der SchülerInnen festgestellt und mit den Anforderungen für die jeweilige Schulstufe verglichen werden. Als Verfahren dienen hierbei schriftliche oder mündliche Überprüfungen der Leistungen der SchülerInnen, in Form von mathematischen und/oder sprachlichen Aufgabenstellungen, wobei sich die Aufgaben an den Bildungsstandards zu orientieren haben.<sup>203</sup>

Die im Jahr 2011 formulierten Neuerungen zu der Verordnung über die Bildungsstandards im Schulwesen, beziehen sich vor allem auf SchülerInnen mit sonderpädagogischen Bedarf sowie auf außerordentliche SchülerInnen. Eine Wendung findet sich im §1, in dem „lebende Fremdsprache (Englisch)“ durch „(erste) lebende Fremdsprache (Englisch)“ ersetzt wird.<sup>204</sup> Das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) hat unter anderen zur „Einführung der Bildungsstandards“ beizutragen, Standardüberprüfungen für die 4. und 8. Schulklasse vorzunehmen und die Implementierung der Bildungsstandards zu ermöglichen.<sup>205</sup>

---

<sup>202</sup> vgl. Beer 2011: 10

<sup>203</sup> vgl. BGBl. Nr. 1/2009

<sup>204</sup> BGBl. Nr. 282/2011

<sup>205</sup> vgl. Beer 2011

### **3.4 Der österreichische Lehrplan**

Der Lehrplan ist sowohl für die Volksschule als auch für weiterführende Schulen sehr offen gestaltet. Zwar werden die Bildungsziele für die jeweiligen Schulstufen festgelegt, allerdings bleiben die unterrichtsmethodische Umsetzung sowie die Wahl der Lernmaterialien den LehrerInnen relativ freigestellt, sofern sie sich am aktuellen Stand der Wissenschaft orientieren.<sup>206</sup> Diese Offenheit des Unterrichts bedingt eine sehr heterogene Bandbreite an Unterrichtsverständnis und –gestaltung, welche an sich nicht fassbar ist. Es gibt jedoch grundlegende Konzepte und Vorstellungen, wie ein erfolgreicher Unterricht sein kann. Im Folgenden soll versucht werden, diese Leitkonzepte kurz zu umreißen.

#### **3.4.1 Der Deutschunterricht in der Volksschule**

Zwar soll in dieser Arbeit die Lesekompetenz von 14- bis 15-jährigen SchülerInnen erhoben und analysiert werden, aber, wie bereits im ersten Kapitel dargestellt, beginnt die Lesesozialisation bereits deutlich früher. Da im Rahmen der Arbeit nicht auf die vorschulische Lesevermittlung eingegangen werden kann, soll zumindest der Deutschunterricht an österreichischen Volksschulen kurz umrissen werden, da dieser in Bezug auf die Lesekompetenz einen großen Einfluss hat.

Als allgemeines Bildungsziel der Volksschule ist im Lehrplan folgendes festgelegt:

*„Die Volksschule hat – wie alle österreichischen Schulen – im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbstständigen Bildungserwerb zu erziehen.“<sup>207</sup>*

Die primäre Aufgabe des Unterrichtsgegenstandes Deutsch in der Volksschule, liegt in der Entfaltung der Verständigung und der Handlungsweisen der SchülerInnen mit und über Sprache.

---

<sup>206</sup> vgl. Schulunterrichtsgesetz Österreich 1986

<sup>207</sup> BGBl. Nr.368/2005

Die SchülerInnen lernen:

- „mit Sprache Erfahrungen und Gedanken auszutauschen, Beziehungen zu gestalten und Interessen wahrzunehmen,
- Sachinformationen aufzunehmen, zu bearbeiten und zu vermitteln und sich mit Sachthemen auseinander zu setzen;
- Ausdrucksformen von Texten und Medien und deren Wirkung zu verstehen sowie sprachliche Gestaltungsmittel kreativ einzusetzen.“<sup>208</sup>

Der Lehrplan für den Deutschunterricht in der Volksschule legt für die Schule die Aufgabe fest, durch die Arbeit mit Textmaterial eine Auseinandersetzung mit „Wert- und Lebenshaltungen“ zu bieten. Zudem wirkt sich der Deutschunterricht fächerübergreifend aus und ermöglicht eine Entfaltung im kognitiven, geistreichen und emotionalen Bereich. Das Erkenntnisvermögen sowie die Kritikfähigkeit, die Befähigung zum Entscheiden und Handeln sollen erweitert werden. Der Unterrichtsgegenstand Deutsch trägt dazu bei Verhältnisse und Phänomene zu erkennen und zu erklären.<sup>209</sup>

In der Grundschule wird das Fundament der Bildung aufgebaut. Die Bildung im sprachlichen Bereich führt zur Entwicklung der Persönlichkeit, und zur Entstehung und Förderung der Kulturaneignung. Der Deutschunterricht leistet somit einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten.

Es können fünf sprachliche Kompetenzen unterschieden werden:

1. *„Linguistische Kompetenz*

(Beherrschen eines umfassenden Wortschatzes und der Regeln, wie Wörter zu Sätzen und Texten verknüpft werden)

2. *Kommunikative Kompetenz*

(Fähigkeit zu situationsangemessenem und partnerbezogenem Sprachhandeln)

3. *Kognitive Kompetenz*

---

<sup>208</sup> Lehrplan der Volksschule, 6. Teil

<sup>209</sup> ebd.

(Fähigkeit zur Ordnung und Speicherung von Erfahrung bzw. Wissen im Gedächtnis sowie zum Abruf und zur Neuordnung dieser Erfahrungen beim Denken)

#### 4. *Metakommunikative Kompetenz*

(Fähigkeit zur Reflexion über sprachliche Ausdrücke und Handlungen sowie über Strukturen des Sprachsystems)

#### 5. *Multimediale kommunikative Kompetenz*

(Nutzung der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien)<sup>210</sup>

Der Deutschunterricht unterteilt die allgemeinen Kompetenzen in fachspezifische Bereiche für das Reden und Zuhören, Lesen und Schreiben und das Nachdenken über die Sprache und die Schrift. Zudem dient er als Voraussetzung für andere Unterrichtsgegenstände und trägt dazu bei, dass die SchülerInnen am sozialen und kulturellen Leben teilnehmen. Der Unterrichtsgegenstand Deutsch erweitert das Denken, Nachdenken und das Verständnis und trägt zur Entwicklung der Ausdrucksweise bei. Im Deutschunterricht in der Volksschule werden die Fundamente für die deutsche Sprache und Literatur gebildet.<sup>211</sup>

Im Unterrichtsgegenstand Deutsch in der Volksschule werden fünf Kompetenzbereiche definiert:<sup>212</sup>

1. Hören, Sprechen und miteinander Reden
2. Lesen – Umgang mit Texten und Medien
3. Verfassen von Texten
4. Rechtschreiben
5. Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung

Die isolierte Darstellung der Kompetenzbereiche dient der didaktischen Transparenz. Zwar hängen diese Bereiche eng miteinander zusammen und befruchten sich

---

<sup>210</sup> BIFIE 2009: 7

<sup>211</sup> vgl. ebd.

<sup>212</sup> vgl. BGBl. II Nr. 1/2009

gegenseitig, dennoch sollen hier lediglich das *Lesen* und die *Sprachbetrachtung* näher dargestellt werden, da sich diese direkt auf die Lesekompetenz beziehen.

## Lesen

Die primäre Aufgabe im Leseunterricht in der Grundstufe I (1. und 2. Schulstufe) ist es den SchülerInnen die fundamentalen Lesefertigkeiten beizubringen und somit eine Beschäftigung mit Texten zu bieten. Lesen wird als eine Zugangsmöglichkeit zu unserer Kultur angesehen und dient zur Beschaffung von Informationen und zur Kommunikation. In der Grundstufe II (3. und 4. Schulstufe) bietet der Leseunterricht die Möglichkeit zum Informationsaustausch und zur Unterhaltung. Die Arbeit mit unterschiedlichen Textarten führt zur Lesemündigkeit. Dabei gilt es die Fertigkeiten der SchülerInnen im Bereich des Lesens weiterzuentwickeln.<sup>213</sup>

## Lesen – Umgang mit Texten und Medien

Einen Schwerpunkt im Unterrichtsgegenstand Deutsch bilden das Lesen und das Verständnis von Textmaterial. Bei der Entscheidung über die Textsorte sind die Kenntnisse und die Fähigkeiten der SchülerInnen im Bereich des Lesens mit zu berücksichtigen. Die SchülerInnen sollen ein differenziertes Spektrum an Textarten geboten bekommen, um in der Auseinandersetzung mit diesen zu einem angemessenen Verständnis der Texte zu gelangen sowie eine positive Einstellung zum Thema Lesen zu erfahren.<sup>214</sup>

Das Lesen impliziert die Erweiterung der Gedanken, Vorstellungen und Wissen und fördert die Entwicklung der Identität der Kinder. In der Volksschule können die SchülerInnen ihr Interesse und die Freude am Lesen entfalten. Die Lernenden verfügen über Sicherheit beim Lesen und können die Strategien und Techniken bewusst anwenden. Die Kinder bilden zudem ihre Selbstständigkeit in der Volksschule aus, um wesentliche Informationen aus den Texten zu erfassen. Sie sind im Stande Zusammenhänge und Kernaussagen zu ermitteln, logische Schlüsse zu ziehen und daraus Folgerungen zu erläutern.

---

<sup>213</sup> vgl. Lehrplan der Volksschule, 7. Teil

<sup>214</sup> vgl. Lehrplan der Volksschule, 6. Teil

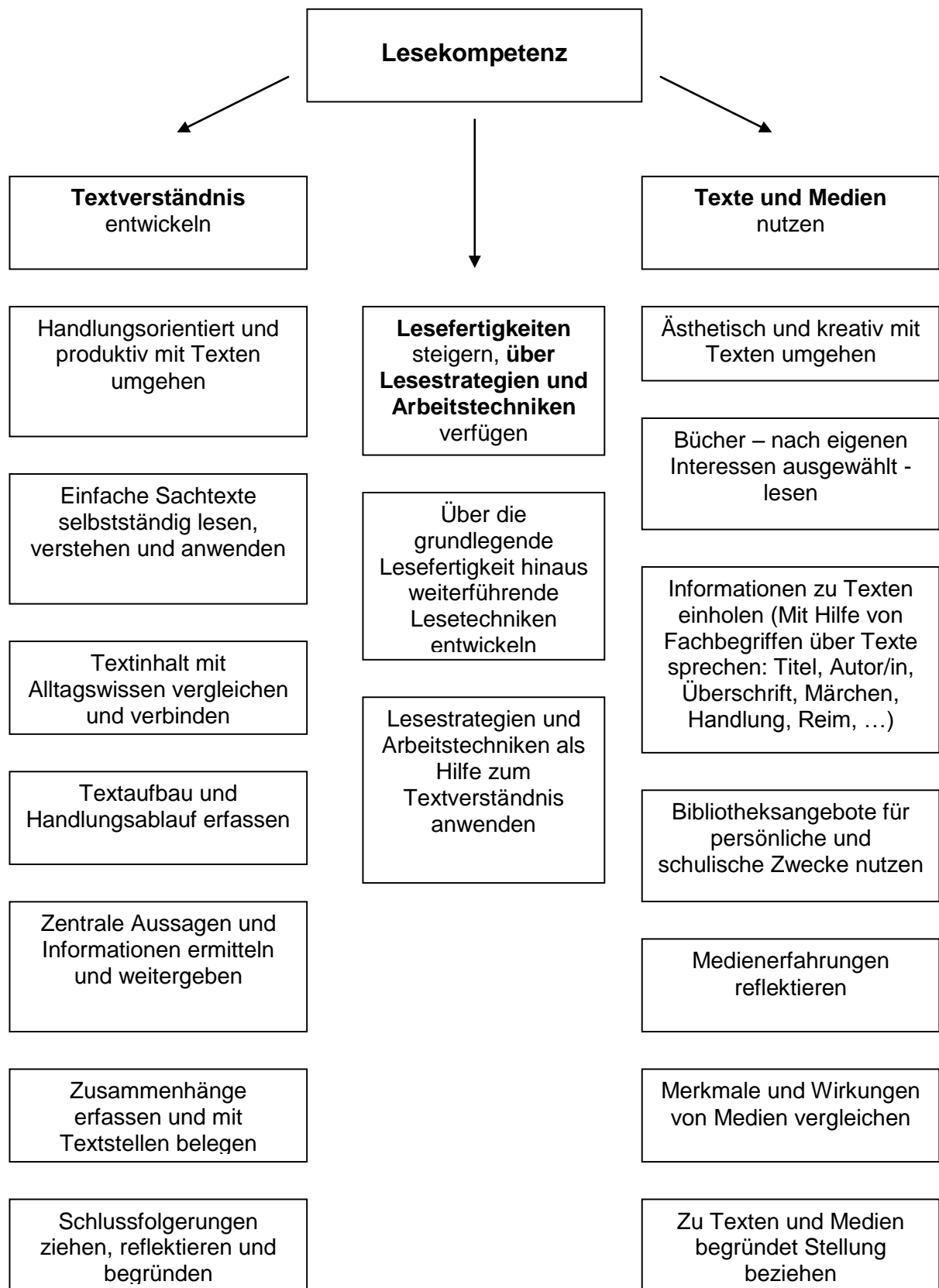


Abb. 3.1: Lesekompetenz. BIFIE 2009: 11

## Lernbedingungen und Arbeitstechniken

Die Lesekompetenz kann bei Kindern durch eine Förderung ihres Interesses am Lesen sowie eine Anknüpfung an bereits vorhandene Lesevoraussetzungen entfaltet werden. Diesbezüglich gilt es die SchülerInnen durch einen fächerübergreifenden, ihren Bedürfnissen angepassten, auf Literatur fundierten und partikulären Unterricht zum Lesen anzuregen. Lesen bedeutet ein Sinnaufzeigen und ein Sinnverstehen. Da der Sinn durch verschiedene Faktoren beeinflussbar ist, bekommen die Kinder durch die Auseinandersetzung mit der Literatur ein eigenes Verständnis über den Sinn. Daher ist es auch erforderlich, dass sich die Kinder mit der Literatur beschäftigen und ihr Verständnis diskutieren.

Eine Anregung zur Beschäftigung mit dem Lesen und der Verwendung der Literatur und Medien bieten Bibliotheken, Buchausstellungen, die Mitnahme eigener Werke in den Unterricht und die Ausarbeitung dieser in Gruppen.

Der Umgang mit den Arbeitstechniken und den Strategien sind fundamentale Kompetenzen des Lesens. Kinder werden befähigt diese selbstständig zu verwenden. Ein „guter“ Leser bzw. eine „gute“ Leserin ist aufnahmefähig und ambitioniert im Umgang mit Literatur. Sie verfügen über genaue Zielsetzungen und sind befähigt Lesestrategien anzuwenden.

Im Folgenden wird eine Anleitung zur Einführung von Fertigkeiten und Verfahrensweisen vom BIFIE (2009) angeführt:

Die Methode und die Lesetechnik

- „erklären und begründen,
- vormachen oder von Kindern vormachen lassen,
- gemeinsam anwenden,
- in Kleingruppen angeleitet üben,
- selbstständig ausführen lassen,
- bewusst machen und klären, warum sie hilfreich war.“<sup>215</sup>

---

<sup>215</sup> BIFIE 2009: 13

In der Volksschule erlernen die Kinder verschiedene Methoden und Techniken im Umgang mit dem Lesen. Vor dem Lesen werden Überlegungen zum Text gemacht, die Kinder sollen ihr Vorwissen in den Unterricht einbringen und auch Fragestellungen an den Text formulieren. Während des Lesens sollen sie Stichwörter im Text hervorheben, Textstellen öfters lesen, unklare Abschnitte markieren, Notizen anführen und vielleicht sogar für bestimmte Textstellen Überschriften erstellen. Nach dem Lesen gilt es die Überlegungen, die zu Beginn angestellt wurden, zu kontrollieren. Fragestellungen, die an den Text gestellt wurden, sollten beantwortet werden. Letztlich findet eine Zusammenfassung des Textes in mündlicher oder schriftlicher Form statt.<sup>216</sup>

Für die vierte Schulstufe der Volksschule wird folgender Lehrstoff im Lehrplan für den Leseunterricht festgelegt:<sup>217</sup>

Förderung und Festigung guter Lesegewohnheiten, individuelle Leseinteressen ausweiten und bilden	Möglichst oft zur Auseinandersetzung mit aktuellen, altersgemäßen Texten anregen Vielfältige altersgemäße Texte anbieten (Klassenbibliothek, Schulbibliothek) Die selbstständige Textauswahl fördern (Bibliotheksbesuch, Büchertausch usw.)
Ausweitung der Inhaltserschließung und des Textverständnisses: - Literarische Texte	Märchen, Sagen, Fabeln, Umweltgeschichten, Erzählungen, dialogische Texte usw. lesen, um sich zu unterhalten, um mitzuempfinden, um sich anregen zu lassen usw. Den Verlauf einer Handlung, eines Geschehens durch Erzählung, durch spielerische oder pantomimische Darstellung wiedergeben
- Gebrauchstexte	Sachbücher, Nachschlagewerke, kurze Gebrauchstexte (z.B. Spielregeln, Anleitungen, Kochrezepte) lesen, um sich zu informieren Informationen auswerten und anwenden
- sich mit Texten verschiedener Art	Verschiedene Texte zum gleichen Thema einander gegenüberstellen, nach Unterschieden

---

<sup>216</sup> vgl. ebd.

<sup>217</sup> Lehrplan der Volksschule



selbstständig auseinander setzen	suchen An Texten (Werbetexten usw.) Absichten erkennen und besprechen Zu Texten in einfacher Form Stellung nehmen
Steigerung der Lesefertigkeit	Überschauendes Lesen in immer größeren Sinnschritten Lesen von Texten in verschiedenen räumlichen Anordnungen Lesen von Texten verschiedener Druckgrößen und Schriftarten (verschieden Formen der Gemischtantiqua, lateinische Schreibschrift, Fraktur) Lautrichtiges, wortgetreues Lesen Lesen einfacher Texte mit zunehmender Steigerung der Leseflüssigkeit Lesen einfacher Texte in zunehmend steigendem Tempo
Vorbereitung und Übung textgerechten Vorlesen und Vortragens	Vielfältiges Üben sinnentsprechenden und sinngestaltenden Lesens und Vortragens - Lesen und Vortragen von Gedichten, dialogischen Texten, Geschichten u.a.m. unter besonderer Beachtung der Sprechpausen und der Ausdrucksgestaltung - Auswendiglernen und Vortragen von Gedichten

Die Bildungsstandards für „Deutsch, Lesen und Schreiben“ legen für die vierte Schulstufe im Kompetenzbereich „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ folgende Kompetenzen der SchülerInnen fest:

### **1. Die Lesemotivation bzw. das Leseinteresse festigen und vertiefen**

Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler können

- beim Vorlesen interessiert und bewusst zuhören,

- Bücher und Texte nach eigenem Interesse in verschiedenen Medien selbst auswählen.

## **2. Über eine altersadäquate Lesefertigkeit und ein entsprechendes Leseverständnis verfügen**

Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler

- können ihre Lesefertigkeit an einfachen Texten zeigen,
- verfügen über sicheres Leseverständnis auf der Wort- und Satzebene,
- können ihre Vorlesungen korrigieren.

## **3. Den Inhalt von Texten mit Hilfe von Arbeitstechniken und Lesestrategien erschließen**

Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler können

- Arbeitstechniken und Lesestrategien zur Texterschließung anwenden,
- Informationen aus literarischen Texten sowie aus Sach- und Gebrauchstexten entnehmen,
- zur Klärung fehlender bzw. unzureichender Informationen zusätzliche Quellen, einschließlich elektronischer Medien nutzen,
- Informationen aus Texten miteinander vergleichen,
- Inhalte/Informationen aus Texten ordnen,
- den Verlauf einer Handlung erschließen,
- das Wesentliche eines Textes erfassen.

## **4. Das Textverständnis klären und über den Sinn von Texten sprechen**

Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler können

- ihr Textverständnis artikulieren und kommunizieren,

- den Sinn von Texten klären und auch nicht ausdrücklich genannte Sachverhalte verstehen,
- zu einem Text Stellung nehmen und ihre Meinung begründen.

## **5. Verschiedene Texte gestaltend oder handelnd umsetzen**

Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler können

- einen Text sinngestaltend vortragen bzw. ihn umgestalten
- Sach- und Gebrauchstexte für die Ausführung bestimmter Tätigkeiten verstehen und nutzen.

## **6. Formale und sprachliche Gegebenheiten in Texten erkennen**

Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler können

- einfache sprachliche und formale Gestaltung sowie den Aufbau von Texten erkennen,
- Textsorten nach wesentlichen Merkmalen unterscheiden.

## **7. Literarische Angebote und Medien aktiv nutzen**

Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler können

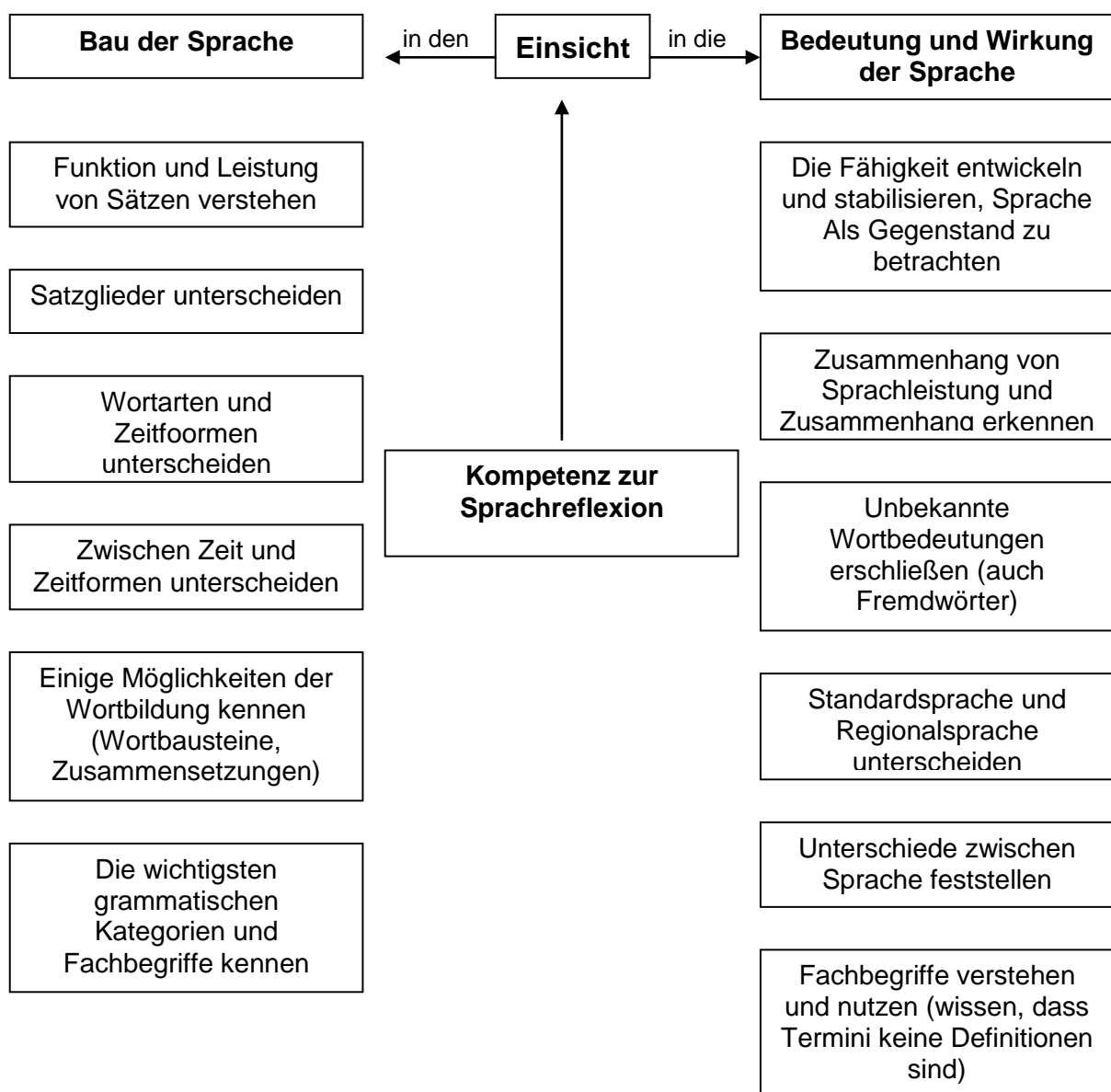
- Bücher und Medien zur Gewinnung von Information und zur Erweiterung ihres Wissens nutzen,
- literarische Angebote zur Erweiterung ihres Selbst- und Weltverständnisses sowie zur Unterhaltung nutzen.<sup>218</sup>

Die Kompetenz der „Sprachbetrachtung“ ist mit den anderen vier Kompetenzbereichen, nämlich dem „Hören, Sprechen und miteinander Reden“, „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“, „Verfassen von Texten“ und

---

<sup>218</sup> ebd.: 20f

„Rechtschreiben“, in Zusammenhang zu bringen. Sprachbetrachtung dient der Auseinandersetzung mit dem Zweck und dem Aufbau von Sprache. SchülerInnen lernen durch verschiedene Gegebenheiten wie Sprache kontrolliert werden kann und wie die neuen Erkenntnisse in der eigenen Sprachanwendung genutzt werden können. Die Kinder eignen sich die fundamentalen Erkenntnisse über die Funktionsweise und den Aufbau von Sprache an. Dabei erlernen sie über die Sprache die Grammatik, d.h. dass ein Verfügen über die Regeln zur Anwendung und zum Verständnis des Wissens führt. Die Lernenden nehmen die Sprache bewusst wahr und sind in der Lage sie mit Vorsatz anzuwenden.<sup>219</sup>



<sup>219</sup> vgl. BIFIE 2009: 18

### Lernbedingungen

Damit die Sprachbetrachtung das Verstehen und den Gebrauch der Sprache fördert, sollen Bedingungen geschaffen werden, in denen Reden, Lesen und Schreiben zur Anwendung kommen. Das Interesse über die Beschaffung und die Darstellungsweise der Sprache, sowie die Erkenntnis über diese, kann durch verschiedene Unterrichtssituationen, in denen Diskussion über Sprache gewährt wird und das strukturieren, gegenüberstellen, entfalten, austauschen und modifizieren der sprachlichen Komponenten möglich ist, aktiviert werden. Dabei bietet eine Vielzahl an verschiedenen Komponenten, spielgestützten Lernen, Karteien, Wortmaterial und Literatur den Kindern die Möglichkeit zu selbstständigen, individuellen und eigeninitiativen handeln. Um sich den sprachlichen Aufbau bewusst zu werden, sollen die SchülerInnen die Sprache reflektieren und auf eine spielerische Art und Weise neue Möglichkeiten des Ausdrucks finden. Kinder sollen zudem eigene und fremde Sprachkonstruktionen vom Sinngehalt, Situation und deren sprachliche Eignung her kontrollieren und entsprechend korrigieren.

Der Lehrplan für die Volksschule legt in Bereich der Sprachbetrachtung für die SchülerInnen nach der vierten Schulstufe drei Aspekte fest.

#### SchülerInnen

- können „Satzglieder durch die Verschiebeprobe ermitteln“;
- können „Wortarten unterscheiden und mit der deutschen Fachbezeichnung benennen“,
- bekommen „erste Einsichten in Wortbildung und Wortbedeutung“.<sup>220</sup>

Die Bildungsstandards für die 4. Schulstufe im Kompetenzbereich „Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung“ umfassen vier übergeordnete Bereiche, nämlich die „Sprachliche Verständigung klären“, „Möglichkeiten der Wortbildung für sprachliche Einsichten nutzen“, „Über Einsichten in die Funktionen von Wort und Satz verfügen“ und „Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprache feststellen“ in denen sich die Kompetenzen der SchülerInnen wie folgt festlegen lassen:

---

<sup>220</sup> Lehrplan der Volksschule

## **1. Sprachliche Verständigung klären**

Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler können

- Merkmale und Funktionen von gesprochener und geschriebener Sprache unterscheiden und darüber sprechen,
- eigene Ausdrucksformen mit der Standardsprache vergleichen,
- Gründe für Verstehens- und Verständigungsprobleme finden.

## **2. Möglichkeiten der Wortbildung für sprachliche Einsichten nutzen**

Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler können

- zu einem Wortstamm gehörende Wörter erkennen,
- das Zusammensetzen von Wörtern, auch verschiedener Wortarten, als Möglichkeit der Wortbildung erkennen,
- einige bedeutungsunterscheidende und formverändernde Funktionen von Wortbausteinen verstehen,
- Bedeutungsunterschiede sinnverwandter Wörter klären,
- kreative Sprachmittel für Einsichten in die Wortbildung nutzen.

## **3. Über Einsichten in die Funktionen von Wort und Satz verfügen**

Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler

- können die wichtigsten sprachlichen Zeitformen unterscheiden
- erkennen die Funktion von Formveränderungen in Wörtern und Sätzen,
- kennen die Funktion der wichtigsten Wort- und Satzarten und können für diese Fachbezeichnungen verwenden,
- können Satzglieder unterscheiden und die wichtigsten benennen.

#### **4. Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen feststellen**

Kompetenzen:

Die Schülerinnen und Schüler können

- in gebräuchlichen Fremdwörtern Besonderheiten und Unterschiede im Vergleich zu deutschen Wörtern erkennen,
- Elemente der eigenen Sprache mit solchen anderer Sprachen im Hinblick auf Aussprache, Bedeutung und Schriftbild vergleichen,
- Merkmale von Regionalsprache und Standardsprache unterscheiden.<sup>221</sup>

In der vierten Schulstufe der Volksschule wird Sprache als Fundament der Beziehungsgestaltung gesehen. SchülerInnen tauschen sich über Angelegenheiten, Kenntnisse und Gedanken aus. Sie bauen Beziehungen auf und setzen Sprache gezielt und situationsabhängig ein. Texte werden geschrieben damit diese Beziehungen zum Ausdruck kommen. Die Sprache beinhaltet Informationen und wirkt auch fächerübergreifend. Die Quellen werden ausfindig gemacht und die Informationen gezielt eingeholt. Technische und Sprachliche Methoden werden bei der Auslegung der Informationen eingesetzt. Die Benutzung von Bibliotheken und Medien kann als Hilfsmittel bei der Ausarbeitung eines Themengebietes genutzt werden. Zum Lehrstoff in der vierten Schulstufe gehören zudem die Weiterentwicklung des sinnerfassenden Lesens, die Steigerung der Lesegeschwindigkeit, sowie das Nutzen von technischen Hilfsmitteln zum Informationsgewinn. Präsentationen und Stellungnahmen können zum neu angeeigneten Wissen gehalten werden. Ein weiteres wesentliches Merkmal des Lehrstoffes ist die Arbeit mit verschiedenen Textsorten und Ausdrucksmöglichkeiten in unterschiedlichen Medien. Dabei gilt es eine Einsicht in die Entwicklung und die Bedeutsamkeit von Literatur zu bekommen und als Anreiz für den eigenen Umgang mit Texten zu sehen. Sprache soll als ein Gestaltungsmittel gesehen werden, um Texte mit Hilfe von erzählerischen Hilfsmitteln aktiv zu erarbeiten. Die

---

<sup>221</sup> BIFIE 2009: 21f

Auseinandersetzung mit „Lauten, Wörtern, Sätzen oder Texten“ bietet einen Umgang mit dem Aufbau der Sprache.<sup>222</sup>

### **3.4.2 Der Deutschunterricht in der Sekundarstufe I**

Die primäre Aufgabe der allgemein bildenden höheren Schule besteht in der Vermittlung einer „umfassenden und vertieften Allgemeinbildung“ und eines geleitens der SchülerInnen zur Hochschulreife. „Die allgemein bildende höhere Schule hat im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes an der Heranbildung der jungen Menschen mitzuwirken, nämlich beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten. Dabei ist die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern. Die Schülerinnen und Schüler sind in ihrem Entwicklungsprozess zu einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung zu unterstützen.“<sup>223</sup>

Der Lehrplan der allgemein bildenden höheren Schule sieht für die 5. bis 8. Schulstufe eine Ausrichtung am funktionalen sprachlichen Bereich vor. Damit eine Orientierung an den sprachlichen Fähigkeiten im Lehrplan erfolgen kann, wurde ein Kompetenzmodell entworfen. Der Kompetenzbereich des Lesens basiert auf fundamentalen Kenntnissen im Bereich des Lesens von Literatur, „Sachtexten, nichtlinearen Texten“ sowie Verknüpfungen von Illustrationen und Literatur. Im Bereich des Lesens sollen SchülerInnen verschiedene Kompetenzen in vier wesentlichen Bereichen entwickeln.<sup>224</sup>

#### **1. „Ein allgemeines Verständnis des Textes entwickeln**

Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler können

- das Hauptthema eines Textes/eines Textabschnittes erkennen,
- die Gliederung eines Textes erkennen,

---

<sup>222</sup> vgl. Lehrplan der Volksschule, 6. Teil

<sup>223</sup> Lehrplan AHS

<sup>224</sup> vgl. BGBl. II Nr. 1/2009



- Textsignale (Überschrift, Zwischenüberschrift, Fettdruck, Hervorhebungen, Absätze Einrückungen, Gliederungszeichen) zum Textverständnis nutzen,
- grundlegende nicht-fiktionale Textsorten in unterschiedlicher medialer Form erkennen und ihre Textfunktion (Information, Nachricht, Meinung, Anleitung, Vorschrift, Appell, Unterhaltung) erfassen,
- epische, lyrische und dramatische Texte unterscheiden und grundlegende epische Kleinformen (Märchen, Sage, Fabel, Kurzgeschichte) und ihre wesentlichen Merkmale erkennen.

## 2. Explizite Informationen ermitteln

Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler können

- zentrale und detaillierte Informationen in unterschiedlichen Texten und Textabschnitten finden,
- Informationen aus Grafiken, Tabellen, Schaubildern und Bild-Text Kombinationen ermitteln,
- Wortbedeutungen mit Hilfe von (elektronischen) Nachschlagewerken klären,
- gezielt Informationen in unterschiedlichen Medien aufsuchen und beherrschen insbesondere die Internetrecherche und Benützung von Nachschlagewerken.

## 3. Eine textbezogene Interpretation entwickeln

Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler können

- Informationen aus unterschiedlichen Texten und Medien vergleichen,
- durch das Herstellen von Bezügen zwischen Textstellen die Bedeutung von Wörtern und Phrasen aus dem Kontext ableiten,
- zwischen Information, Unterhaltung und Wertung in Printtexten und anderen Medien unterscheiden.

## 4. Den Inhalt des Textes reflektieren

Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler können

- Intentionen und vermutliche Wirkungen von Texten und Medienangeboten reflektieren,

- Eigenschaften, Verhaltensweisen und Handlungsmotive von Figuren in altersgemäßen literarischen Texten reflektieren.“<sup>225</sup>

Der Kompetenzbereich „Sprachbewusstsein“ soll hingegen einen Überblick über den Aufbau, die Regeln und den Zweck der Sprache bieten. Er umfasst das Wahrnehmen und das Erkennen von Text-, Satz-, und Wortstrukturierungen sowie das Verstehen von Wortgruppen. SchülerInnen sollen sich dabei einen differierten Wortschatz aneignen, Ausdrucksformen in der Sprache situationsbedingt verwenden können, und Rechtschreibung bewusst anwenden.<sup>226</sup>

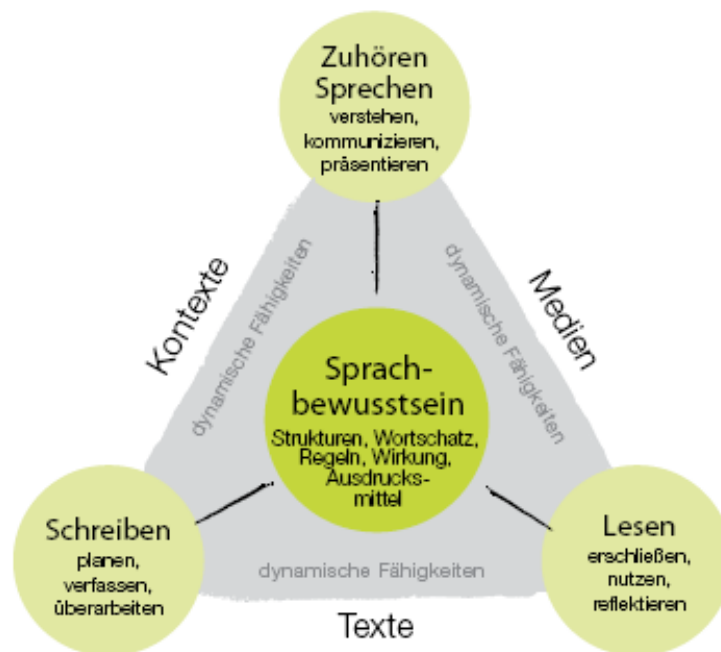


Abb. 3.3: Kompetenzmodell Deutsch. Beer 2011: 48

In dieser Abbildung werden die Beziehungen der sprachlichen Fertigkeiten innerhalb der Kompetenzbereiche ersichtlich, wie aber auch dass sich der Bereich „Sprachbewusstsein“ im Zentrum des Dreiecks befindet und im Verhältnis zu allen Kompetenzbereichen steht. Eine isolierte Betrachtung vom „Sprachbewusstsein“ ist im Unterricht daher nicht möglich.

<sup>225</sup> ebd.

<sup>226</sup> vgl. BIFIE 2010: 58f

### **3.5 Kompetenzen und kompetenzorientierter Unterricht**

Kompetenzen werden beim Ausführen einer Aufgabe oder im Ergebnis dieser sichtbar. Um jedoch von Kompetenzen sprechen zu können, müssen diese in wiederholten Situationen wirksam sein.<sup>227</sup> Heutzutage bezieht sich der kompetenzorientierte Leseunterricht auf die grundlegenden Einsichten über den Lesevorgang. Mittels verschiedener Instrumente („Salzburger Lesescreening, Stolperwörtertest, Informelle Kompetenzmessung (IKM) D7“)<sup>228</sup> kann durch das Wissen um die Vorgänge des Textverständnisses, eine Diagnose, über bereits erworbene Kompetenzen von SchülerInnen, im Bereich des Lesens gestellt werden. Arten der Unterrichtsgestaltung können somit entwickelt werden, um zudem die Lesekompetenzen zu entfalten, weiterzuentwickeln und zu verfestigen. Wesentlich ist dabei das Zusammenwirken von Wissen im Bereich von Sprache und „Welt- und Sachwissen“. Das Sprachwissen umfasst die grundlegende Lesefertigkeit, das Verständnis über die Wörter und die Grundstruktur der Laute. Der Satzaufbau und die Verknüpfung von Sinneinheiten, Textteilen und Absätzen werden ebenfalls zum sprachlichen Wissen dazugezählt. Eine Problematik beim Lesen ergibt sich für SchülerInnen, wenn sie den Kontext von Absätzen und Textabschnitten nicht erfassen können und somit die Logik und der Sinn des Textes verkannt bleiben. Um dieser Problematik entgegenzuwirken, benötigen die SchülerInnen ein thematisches Vorwissen. In ihrer Vorstellung erstellen die SchülerInnen ein Modell, in das die Aussagen des Textes eingegliedert werden können. Das Vorwissen, wie auch der Umgang mit Textstrukturen tragen zum Textverstehen bei. Bei der Lesekompetenz muss demnach bei der Auseinandersetzung mit Inhalten von Texten auch auf die Strukturierung dessen eingegangen werden. Dies leistet auch einen Beitrag zum besseren Verständnis mit Zusammenhängen zwischen Absätzen und Textteilen. Die Beschäftigung mit der Textsorte lässt Routinen zu im Umgang mit Textmaterial im Bereich der Verständigung und der Absichten des Textes und dem Erkennen des Textinhaltes. Eine Entfaltung des Textsortenwissens soll zur Entwicklung, Vertiefung und Präzisierung der Leseerfahrung beitragen.<sup>229</sup>

Die Lesekompetenz kann durch die Anwendung von Lesestrategien gesteigert werden. SchülerInnen sollen im Unterricht dem Umgang mit den Lesestrategien

---

<sup>227</sup> vgl. Beer 2011: 52

<sup>228</sup> ebd.: 60

<sup>229</sup> vgl. ebd.: 62ff

erlernen, um diese in weiterer Folge automatisch und mit Gewandtheit anwenden zu können. Insgesamt gibt es fünf verschiedene Strategiesorten:

- „Ord nende/reduktive Strategien: Der Text wird mittels Überschriften, Kernaussagen, Unterstreichungen, Markierungen, Marginalien etc. auf seine Kernaussagen reduziert, seine Struktur wird durch graphische Verfahren oder durch Kenntlichmachung sprachlicher Muster nachvollzogen.
- Elaborierende Strategien: Der Text wird mittels Erklärungen, Reformulierungen, Textdesig nelementen, Recherchen, Textvergleichen etc. angereichert.
- Wiederholende Strategien: Der Text wird mittels erneuter Befassung, z. B. wiederholter Lektüre (auch einzelner Passagen), vertieft.
- Regulative/metakognitive Strategien: Sie sorgen für das bewusste Planen, Überwachen und Regulieren des Leseprozesses.
- Stützstrategien: Sie sollen für ein förderndes emotionales und motivationales Umfeld sorgen.“<sup>230</sup>

Die zentrale Aussage ist, dass Texte, die zum Üben der Lesestrategien dienen, im Zusammenhang mit dem Unterricht und der Situation stehen. Einerseits trägt dies zur Motivation des Lesens bei und andererseits können Verbindungen zum Welt- und Sachwissen hergestellt werden.<sup>231</sup>

Bildungsstandards sollen zu einer strukturierten und wirksamen Entfaltung der Kompetenzen beitragen. In den nächsten Jahren wird in den Schulbüchern und den verwendeten Unterrichtsmaterialien auf die Bildungsstandards sowie die Kompetenzorientierung näher eingegangen werden. Im Unterrichtsfach Deutsch wurde in der Pilotenphase bisher nur auf die Testung der Lesekompetenz eingegangen, wodurch sich der Schwerpunkt der Testaufgaben auf diesen Bereich bezieht.<sup>232</sup> Beispiele zur Lesekompetenz finden sich im Fragebogen (Anhang A) zu der hier durchgeführten Studie.

---

<sup>230</sup> Beer 2011: 53f

<sup>231</sup> vgl. ebd.: 54

<sup>232</sup> vgl. BIFIE 2010: 85

# KAPITEL 4

*Bojana Gajic*

## **4.1 Die Ursprünge der Montessori-Pädagogik**

In diesem Kapitel wird das pädagogische Konzept Maria Montessoris vorgestellt. Zu diesem Zweck wird neben einer kurzen Biographie vor allem auf das Menschenbild Montessoris und die pädagogisch-didaktischen Konsequenzen eingegangen, die sie daraus zieht.

### **4.1.1 Biographische Daten**

Eine Kurzbiographie Montessoris ist hier vor allem deshalb sinnvoll, weil sie ursprünglich keine Pädagogin war, sondern sich durch verschiedene Umstände dieser schließlich zuwandte. Dieser Lebensweg hatte, wie hier im weiteren demonstriert werden soll, einen signifikanten Einfluss auf ihr pädagogisches Tun und Denken.

Maria Montessori wurde 1870 in Chiaravalle in Italien geboren und lebte ab 1875 in Rom. Sie besuchte – für Mädchen zu dieser Zeit eher unüblich – eine naturwissenschaftlich-technische Sekundarschule und studierte anschließend Medizin, was sie 1896 abschloss. Sie gilt als die erste Ärztin Italiens.

„Zur Pädagogik fand die Medizinerin Montessori über behinderte Kinder, mit denen sie im Rahmen ihrer Tätigkeit als Assistenzärztin an der Psychiatrischen Universitätsklinik in Verbindung kam.“<sup>233</sup> Hier erkannte sie, dass das Problem geistiger Behinderung nicht ein rein medizinisches, sondern vor allem auch ein pädagogisches war. In Anlehnung an Jean-Marc Itards und Edouard Ségiuns Arbeiten zu autistischen Kindern<sup>234</sup> entwickelte sie ihr eigenes pädagogisches Förderprogramm. „Der Grundgedanke war, über eine Aktivierung der Sinne das trotz der Schädigung verbliebene geistige Potenzial der Kinder anzusprechen und zu

---

<sup>233</sup> Ludwig 2004: 3

<sup>234</sup> vgl. Biewer 2008: 18

entwickeln.“<sup>235</sup> Dieses Programm erwies sich im Praxistest als äußerst erfolgreich und führte sie zu der Überlegung, ob dieses Konzept auch „für die Erziehung und Bildung normal entwickelter Kinder genutzt werden könnte.“<sup>236</sup> Aus diesem Grund begann sie ein Studium der Anthropologie, Experimentalpsychologie und Pädagogik. Trotz dieser wissenschaftlich-theoretisch geprägten Ausbildung zog sie die wesentlichen Impulse für ihre Pädagogik aus der praktischen Arbeit mit Kindern.

„Zentrale Bedeutung erhält ihre Beobachtung, dass sogar kleine Kinder im Alter von etwa drei Jahren zu einer außergewöhnlichen anhaltenden Konzentration fähig sind, wenn sie Gelegenheit haben, sich in freier Wahl mit einem ihrem jeweiligen Entwicklungsbedürfnis entsprechenden Gegenstand manipulativ auseinanderzusetzen.“<sup>237</sup>

Ihr weiteres Leben ist geprägt von experimenteller Pädagogik, die auch international bekannt wurde, was – neben den politischen Umständen in Europa in den 1930er und 40er Jahren – dazu führte, dass sie ihren Wohnsitz des öfteren änderte und u.a. in Spanien, den Niederlanden und Indien. 1952 starb sie in Nordwijk aan Zee.<sup>238</sup>

#### **4.1.2 Das Menschenbild bei Maria Montessori**

An dieser Stelle soll versucht werden herauszuarbeiten, welches Menschen- bzw. Kindesbild dem Erziehungskonzept Maria Montessoris zugrunde liegt. Sie selbst hat dies in ihren Arbeiten nicht klar formuliert, sondern nur Hinweise darauf gegeben, wie sie das Kind betrachtet.

Den wohl deutlichsten Einblick in Montessoris Bild des Kindes gewährt wohl folgender Abschnitt in der *Entdeckung des Kindes* (1969):

*„Wir sind viel stärker mit Vorurteilen als mit Weisheit erfüllt, was die Kinderpsychologie betrifft. Bis jetzt wollten wir die Kinder von außen eher mit der Rute beherrschen, anstatt zu versuchen, sie von innen heraus wie menschliche Wesen zu führen und dadurch zu bezwingen. Deshalb sind sie neben uns hergelaufen, ohne daß es uns gelungen wäre, sie zu verstehen.“*

---

<sup>235</sup> Ludwig 2004: 3

<sup>236</sup> ebd.

<sup>237</sup> ebd.: 4

<sup>238</sup> vgl. ebd.: 4ff

*Sie zeigen sich jedoch unter einem ganz anderen Aspekt, wenn wir auf die Kunstgriffe, mit denen wir versuchen, sie einzuwickeln, und auf die Gewalt verzichten, zu der wir Zuflucht nahmen, in der Vorstellung, sie so an Zucht gewöhnen zu können.*

*Sie sind von sanfter und absoluter Freundlichkeit und haben eine solche Liebe zum Wissen, die sie dazu befähigt, Hindernisse zu überwinden, von denen wir glaubten, sie würden sie abschrecken.*<sup>239</sup>

Maria Montessori steht der selbst ernannten wissenschaftlichen Pädagogik ihrer Zeit kritisch gegenüber, bei der ihrer Ansicht nach „die Illusion bestand, daß durch Anthropometrie und Psychometrie die Erneuerung des Schulwesens zu erreichen sei.“<sup>240</sup> Der zentrale Gedanke hier ist vielmehr, dass man es „verstehen [muss], in der Seele des Kindes den darin schlummernden Menschen anzusprechen.“<sup>241</sup> Montessori schreibt hier weiter: „Ich hatte diese Intuition: und ich glaube, daß nicht das didaktische Material, sondern diese meine Stimme, die sie anrief, die Kinder weckte und dazu antrieb, das didaktische Material zu benutzen und sich selbst zu erziehen.“<sup>242</sup>

Hier von besonderer Bedeutung ist die jeweilige Umgebung, in der die Kinder erzogen werden sollen, zu der auch das oben genannte didaktische Material zu zählen ist. Montessoris Methode ist die der Beobachtung der Kinder und diese „fußt allein auf der Grundlage, daß sich die Kinder frei ausdrücken können und uns so Bedürfnisse und Neigungen enthüllen, die verborgen bleiben oder unterdrückt werden, wenn keine geeignete Umgebung für spontane Aktivität vorhanden ist.“<sup>243</sup>

Es geht ihr folglich darum, auf das individuelle Kind einzugehen und zu erkennen, wie es am besten erzogen werden kann und welche Unterstützung es jeweils braucht.

Ihre Arbeit mit geistig behinderten Kindern unterscheidet sich daher laut Montessori von der gängigen Schulerziehung nichtbehinderter Kinder im Wesentlichen dahingehend, dass ihnen „bei ihrer psychischen Entwicklung [...] Hilfe zuteil

---

<sup>239</sup> Montessori 1969: 127

<sup>240</sup> ebd.: 5

<sup>241</sup> ebd.: 31

<sup>242</sup> ebd., kursiv im Original

<sup>243</sup> ebd.: 53

geworden [war], während die normalen Kinder stattdessen unterdrückt und erniedrigt worden waren.“<sup>244</sup> Gerade hier sieht sie den Grund für die äquivalenten Leistungen der von ihr Unterrichteten.

Ein weiterer Aspekt, neben der Unterstützung und der „Achtung und Sympathie“<sup>245</sup> den Kindern gegenüber, ist Montessoris Versuch, die Zöglinge für das zu interessieren, was im Rahmen ihrer Erziehung vonstatten geht, wie etwa das Messen ihrer Körpergröße und -entwicklung.<sup>246</sup> Dies könnte subsumiert werden als das Behandeln des Kindes als Individuum und nicht als Gegenstand.

Aus diesen verschiedenen Beobachtungen und Gedanken Montessoris zeichnet sich ein Bild ab, nach dem das Kind erstens fähig ist, sich selbst auszudrücken, sofern es die Freiheiten dazu hat. Es ist außerdem in der Lage, sich konzentriert mit Dingen auseinanderzusetzen, wenn es daran interessiert ist. Am wohl zentralsten ist hier allerdings die *Fähigkeit der Kinder zu lernen*.<sup>247</sup>

Aber „das Kind ist im Zeichen der Ohnmacht, in der es geboren wird, als soziales Individuum von *Bindungen* umgeben, die seine Aktivität *einschränken*.“<sup>248</sup>

Basierend auf dieser Ausgangslage entwickelt Montessori ein didaktisches Konzept, welches im Folgenden dargestellt werden soll.

#### 4.1.3 Didaktische Konsequenzen

Montessori definiert ihr Verständnis von Erziehung als „die aktive Hilfe bei der normalen Ausbreitung des Lebens,“<sup>249</sup> die sich nach dem einzelnen Menschen zu richten hat.<sup>250</sup>

Das primäre Erziehungsziel Maria Montessoris besteht in der Unabhängigkeit der Kinder.<sup>251</sup> „Eine auf Freiheit gegründete Erziehungsmethode muß darauf abgestellt sein, dem Kind zu helfen, eben diese Freiheit zu erobern, und muß die Loslösung

---

<sup>244</sup> ebd.: 32

<sup>245</sup> ebd.

<sup>246</sup> vgl. ebd.: 48

<sup>247</sup> vgl. ebd.: 65f

<sup>248</sup> ebd.: 63, kursiv im Original

<sup>249</sup> ebd.: 70

<sup>250</sup> vgl. ebd.

<sup>251</sup> vgl. ebd.: 63ff



des Kindes von den Bedingungen bezwecken, die seine spontanen Äußerungen einschränken.“<sup>252</sup> Diese Freiheit ist allerdings nicht bedingungslos. Es gibt durchaus gewisse Handlungen, die verboten gehören, z.B. wenn sie anderen schaden., und „die das Kind nicht tun soll, damit es klar zwischen Gut und Böse zu unterscheiden lernt.“<sup>253</sup>

Aber von zentraler Wichtigkeit ist die Freiheit der Kinder, eigene Erfahrungen zu machen, Dinge auszuprobieren, und sich so „eine nützliche Handlungsweise zu eigen zu machen.“<sup>254</sup>

Spontane Handlungen sind deshalb auch nützlich, weil sich jedes Kind durch sie selbst offenbart. Es zeigen sich die individuellen Stärken und Schwächen, und somit jene Bereiche, in denen eine Hilfestellung durch die / den LehrerIn noch notwendig ist.<sup>255</sup>

In diesem Kontext ist die Rolle der / des LehrerIn zunächst eine beobachtende und passive.<sup>256</sup> Dennoch ist es „nicht leicht, den Gedanken zu *assimilieren* und *in die Tat umzusetzen*, daß das Leben und alle Dinge *von selbst weitergehen* und daß man, um es zu studieren, seine Geheimnisse zu erforschen oder es zu leiten, es beobachten oder kennen muß, ohne einzugreifen.“<sup>257</sup> „Hier handelt es sich um eine radikale Verschiebung der Aktivität, die vorher bei der Lehrerin lag und nunmehr in unserer Methode überwiegend dem Kind überlassen bleibt.“<sup>258</sup>

Es gibt zwei zentrale Handlungsweisen, die ein(e) LehrerIn unbedingt zu vermeiden hat. Zum einen ist dies das Unterbinden von Handlungen der Kinder,<sup>259</sup> denn „wir können nicht wissen, welche Folgen eine unterdrückte spontane Handlung hat, wenn das Kind gerade erst zu handeln beginnt; vielleicht unterdrücken wir das Leben selbst.“<sup>260</sup>

---

<sup>252</sup> ebd.: 63f

<sup>253</sup> ebd.: 62

<sup>254</sup> ebd.: 65

<sup>255</sup> vgl. ebd.: 63

<sup>256</sup> vgl. ebd.: 57f

<sup>257</sup> ebd.: 58, kursiv im Original

<sup>258</sup> ebd.: 166

<sup>259</sup> sofern sie nicht an sich als böse einzuschätzen sind; s.o.

<sup>260</sup> ebd.: 58, kursiv im Original

Außerdem darf den Kindern das eigene Handeln nicht abgenommen werden. Sie sollen selbst Lösungen finden, statt diese präsentiert zu bekommen.<sup>261</sup> Denn „wer *bedient wird*, statt daß man ihm *hilft*, nimmt in gewissem Sinne in seiner Unabhängigkeit Schaden. [...] Eine servile Handlung ihnen gegenüber ist nicht weniger fatal als eine Handlung, die danach strebt, ihre nützlichen spontanen Bewegungen zu *ersticken*. [...] Auf diese Art pflöpfen wir die Todsünde der Trägheit der kindlichen Seele auf.“<sup>262</sup> Es muss also eine klare Unterscheidung getroffen werden zwischen einer Hilfestellung und einer Entmündigung.

Auch die Gestaltung der Umgebung ist von Bedeutung. Sie sollte kindgerecht sein, d.h. die Möbel sollten eine den Kindern entsprechende Größe haben und von ihnen handhabbar sein. Die Räumlichkeiten sollten hell und angenehm gestaltet sein und vielfältige Möglichkeiten bieten, von den Kindern genutzt zu werden.<sup>263</sup> Allerdings ist „die Umgebung [...] bei den Lebensvorgängen zweifellos als zweitrangiger Faktor zu bewerten: sie kann genausogut verändern wie helfen oder zerstören, doch niemals erschaffen. Der Ursprung der Entwicklung liegt im Innern.“<sup>264</sup>

Scharfe Kritik bringt Montessori dem traditionellen Konzept der Disziplin entgegen, wie er an den Schulen ihrer Zeit – und zum Teil auch noch heute – gängig war. „Gewiß haben wir bei unserem System einen anderen Begriff von *Disziplin*. Auch Disziplin muss aktiv sein. Es ist nicht gesagt, daß ein Mensch nur dann diszipliniert ist, wenn er künstlich so still wie ein Stummer und so unbeweglich wie ein Gelähmter geworden ist. Hier handelt es sich um einen geduckten und nicht um einen disziplinierten Menschen.“<sup>265</sup> Dennoch erkennt sie die Notwendigkeit einer Disziplin an. „Die Freiheit des Kindes muß als *Grenze* das Gemeinwohl haben, als *Form* das, was wir als Wohlerzogenheit bei seinen Manieren und seinem Auftreten bezeichnen.“<sup>266</sup>

Die Freiheit der Kinder in der Montessori-Pädagogik mag zwar zunächst zu Lärm und Unordnung führen, doch im Laufe der Zeit lernen die Kinder sich so zu bewegen, dass sie sich nicht mehr gegenseitig behindern oder die Möbel und anderen

---

<sup>261</sup> vgl. ebd.: 61

<sup>262</sup> ebd.: 65f, kursiv im Original

<sup>263</sup> vgl. ebd.: 53f, 71f

<sup>264</sup> ebd.: 70

<sup>265</sup> ebd.: 56f, kursiv im Original

<sup>266</sup> ebd.: 57, kursiv im Original

Einrichtungsgegenstände umstoßen. Montessori postuliert, „die Unordnung des ersten Augenblicks sei nötig.“<sup>267</sup> Denn nur durch Fehler „erhält [das Kind] den offensichtlichen Beweis seiner Unzulänglichkeit [...]. So erhält das Kind Gelegenheit, sich zu verbessern.“<sup>268</sup>

„Es genügt, diese Grundsätze anzuwenden, um im Kinde eine Ruhe entstehen zu sehen, die sein gesamtes Tun charakterisiert und es gewissermaßen verklärt. Es entfaltet sich tatsächlich ein neues Kind, sittlich sehr viel höher stehend als dasjenige, welches wie ein ohnmächtiges und unfähiges Kind behandelt wird.“<sup>269</sup> Und aus diesem Grund sind auch äußerliche Belohnungen und Strafen nicht mehr sinnvoll.<sup>270</sup>

Da sich diese Diplomarbeit primär mit der Lesekompetenz von SchülerInnen an Montessori- als auch an Regelschulen beschäftigt, ist es hier angebracht, sich mit Montessoris Verständnis von Lesen und – wie sich zeigen wird notwendigerweise – auch Schreiben auseinanderzusetzen.

#### **4.1.4 Das Erlernen der geschriebenen Sprache**

„Wird unsere pädagogische Auffassung von einer »Hilfe für die natürliche Entwicklung« des Kindes Halt machen müssen vor einer künstlerischen Erwerbung, die ausschließlich ein Werk der Zivilisation ist, und zwar der geschriebenen Sprache, also dem Erlernen des Schreibens und Lesens? Hier handelt es sich eindeutig darum zu »unterrichten«, und ein solcher Unterricht hat mit der Natur des Menschen nichts mehr zu tun. Wir haben den Moment erreicht, wo es nötig wird, sich in der Erziehung an das Problem der Kultur zu wagen [...].“<sup>271</sup>

Dies ist eine Herausforderung, der sich die Montessori-Pädagogik stellen muss. Aus der natürlichen Entfaltung des Kindes wird sich das Schreiben nicht entwickeln. Die geschriebene Sprache ist ein Produkt der Gesellschaft und nicht der Natur, und deshalb handelt es sich dabei um eine „mühsame Lehre“<sup>272</sup> und es ist notwendig,

---

<sup>267</sup> ebd.: 58

<sup>268</sup> ebd.: 55

<sup>269</sup> ebd.: 67

<sup>270</sup> vgl. ebd.: 67ff

<sup>271</sup> ebd.: 207

<sup>272</sup> ebd.

„das Schreiben für sich selbst zu untersuchen, seine Faktoren zu analysieren und zu versuchen, diese in selbständige Übungen zu unterteilen, die sich für verschiedene Altersstufen eignen können und sich deshalb entsprechend den natürlichen Möglichkeiten des Kindes dosieren lassen.“<sup>273</sup>

Das Schreiben ist eine notwendige Vorstufe des Lesens, denn es „bereitet [...] das Kind auf eine mechanische Interpretation der Zusammenfügung buchstäblicher Laute vor, die das Wort bilden, das es geschrieben sieht. Das Kind kann also *die Laute* des Wortes *lesen*.“<sup>274</sup> Aber dieses Lesen ist noch kein wirkliches Lesen, denn dieses wirkliche Lesen ist "nicht die Probe, die das Kind macht, wenn es das selbst geschriebene Wort *nachprüft*." <sup>275</sup>

Aus diesem Grund wird hier zunächst auf den Prozess des Schreibenlernens eingegangen, wie Montessori ihn schildert, bevor ihre Methode des Lesenlernens dargestellt wird.

Edouard Séguins Methode, mit der er den von ihm betreuten Kindern das Schreiben beibringen wollte, ist für Montessori nicht zufriedenstellend, denn sie hat „zwei grundlegende Fehler, [...] und zwar: die Blockschrift in Großbuchstaben sowie die Vorbereitung zum Schreiben durch ein Studium rationaler Geometrie.“<sup>276</sup>

Montessori verweist hier auf Zeichnungen der Kinder, welche durchgehend keine geraden und parallelen Linien enthalten, wie sie beim Schreiben in Blockschrift gefordert werden, „sondern lange gebogene Linien, die auf verschiedene Weise miteinander verflochten sind.“<sup>277</sup> Ihr erster Ansatz liegt deshalb in „der Untersuchung des schreibenden *Menschen*, nicht der *Schrift*, des *Subjekts* und *nicht des Objekts*.“<sup>278</sup> Hieraus versucht sie nun, eine Unterrichtsmethode zu entwickeln, welche das Kind selbst fokussiert, welche sie als "Methode des *spontanen* Schreibens"<sup>279</sup> bezeichnet. „Da es sich [bei dieser] besonders um die *Vorbereitung von Bewegungen* handelte, ließen sich diese erzeugen sowie durch wiederholte Übungen auf Mechanismen zurückführen, unabhängig von der Tätigkeit, auf die man sich

---

<sup>273</sup> ebd.: 208

<sup>274</sup> ebd.: 256f, kursiv im Original

<sup>275</sup> ebd.: 255, kursiv im Original

<sup>276</sup> ebd.: 213

<sup>277</sup> ebd.: 216

<sup>278</sup> ebd.: 217, kursiv im Original

<sup>279</sup> ebd., kursiv im Original

direkt vorbereitet. So könnte man an eine Arbeit herangehen, *für deren Ausführung man bereits die Geschicklichkeit erworben hat*, und sie schon beim ersten Versuch fast perfekt machen, ohne vorher direkt Hand dabei angelegt zu haben."<sup>280</sup> Montessoris Methode besteht also darin, zunächst die für das Schreiben notwendigen Grundbewegungen zu üben, ohne dabei bereits tatsächlich zu schreiben. Deshalb nutzte sie zunächst relativ große Buchstaben aus Holz, die sie die Kinder „in der Schreibrichtung der Kursivschrift berühren ließ“<sup>281</sup>, sowie Tafeln mit Piktogrammen von Gegenständen, die mit dem entsprechenden Buchstaben beginnen. Die Kursivschrift wurde deshalb bevorzugt, weil sie nicht die von Montessori als zu schwierig kritisierten gerade und parallele Linienführung erfordert.

Durch die Berührung der Buchstaben „vollführten die Kinder *die zur Wiedergabe der Form der Schriftzeichen erforderliche Bewegung, ohne zu schreiben*.“<sup>282</sup> Dies, zusammen mit Übungen zum sicheren Halten eines Schreibgeräts, bildet einen motorischen Mechanismus, der später beim tatsächlichen Schreiben abgerufen werden kann. Die Übungen gestalten sich zunehmend komplexer, inkludieren die Benennung der einzelnen Buchstaben und Trennung von Vokalen und Konsonanten, sind aber hier nicht von zentraler Bedeutung und werden daher ausgeklammert.

Nachdem die Kinder entsprechend der oben beschriebenen Methode das Schreiben erlernt haben, besitzen sie die notwendige Basis für das Lesenlernen. „Es läßt sich sagen, daß Schreiben, wie es geschildert wurde, ein Faktum ist, bei dem die psychisch-motorischen Mechanismen überwiegen, während beim Lesen eine rein verstandesmäßige Arbeit vorliegt. Doch es ist offensichtlich, daß unsere Schreibmethode so auf das Lesen vorbereitet, daß die Schwierigkeiten dadurch kaum noch bemerkt werden.“<sup>283</sup>

Maria Montessori schreibt dazu: „Ich nenne Lesen die *Interpretation* eines Gedankens mit Hilfe von Schriftzeichen. Das Kind, das nicht gehört hat, wie das Wort diktiert wurde, und das es erkennt, wenn es dieses auf einem Tischchen mit beweglichen Buchstaben zusammengesetzt sieht, und weiß, was es bedeutet [...], dieses Kind *liest*. [...] Bevor das Kind aus geschriebenen Worten keine

---

<sup>280</sup> ebd.: 217f, kursiv im Original

<sup>281</sup> ebd.: 218

<sup>282</sup> ebd.: 219, kursiv im Original

<sup>283</sup> ebd.: 255

Gedankenübertragung empfängt, *liest es auch nicht*."<sup>284</sup> Lesen ist also die Fähigkeit, aus einer bestimmten Reihung von Buchstaben den entsprechenden Sinn zu erfassen, ohne dass dieser vorher schon bekannt war.

Montessori verweist darauf, dass Kinder, die schreiben können, ihnen dargebotene Wörter Laut für Laut lesen, ohne dabei jedoch den Sinn des Wortes zu erfassen. Dieser erschließt sich erst, wenn es „nicht nur schnell, sondern auch mit der richtigen Betonung ausgesprochen wird. Nun muß das Kind aber das Wort, also den Gedanken, den es darstellt, *erkennen*, um die richtige Betonung zu finden, folglich muß eine höhere Verstandesarbeit wirksam werden."<sup>285</sup>

Die ersten Leseübungen bestehen also darin, Wörter zu lernen, die Gegenstände bezeichnen, die entweder direkt vorhanden sind, oder aber den Kindern bereits vertraut sind, ohne dass sie physisch vorhanden sein müssten (wie etwa das Wort „Mutter“). Hier werden mit einzelnen Wörtern beschriebene Zettel genutzt, die den jeweiligen Gegenständen zugeordnet werden. Außerdem üben die Kinder „langsam das geschriebene Wort in Laute zu übertragen."<sup>286</sup> Sobald ihre Interpretation des Geschriebenen richtig ist, werden sie aufgefordert, die Laute schneller zu bilden, bis sie schließlich den Sinn des Wortes erkennen. „Dies ist die ganze Leseübung; sie verläuft sehr schnell und verursacht dem bereits durch Schreiben vorbereiteten Kind ganz geringe Schwierigkeit."<sup>287</sup>

Die Zeit, die die Kinder mithilfe dieses methodischen Vorgehens zum Lesenlernen benötigt wird, ist laut Montessori sehr gering. „Die Erfahrung sagt uns, daß von dem Augenblick an, wo das Kind schreibt, der Übergang von diesem niederen Stadium der geschriebenen Sprache zu dem höheren des Lesens im Durchschnitt vierzehn Tage beträgt. Die *Sicherheit* beim Lesen kommt jedoch fast immer nach der Vervollkommnung des Schreibens. In den meisten Fällen schreibt das Kind ausgezeichnet und liest mittelmäßig."<sup>288</sup>

Auch scheinen die Kinder fähig zu sein, schon in relativ jungem Alter Schreiben und Lesen zu lernen: „Jedenfalls beginnen fast alle nach unseren Methoden behandelten

---

<sup>284</sup> ebd., kursiv im Original

<sup>285</sup> ebd.: 256, kursiv im Original

<sup>286</sup> ebd.: 257

<sup>287</sup> ebd.

<sup>288</sup> ebd.: 260, kursiv im Original

normalen Kinder mit vier Jahren zu schreiben; mit fünf können sie mindestens so gut lesen und schreiben wie Kinder, die das erste Grundschuljahr hinter sich haben. Sie wäre also in der Lage, die zweite Klasse zu besuchen, in die gewöhnlich Kinder zugelassen werden, die bereits volle sieben Jahre alt sind."<sup>289</sup>

Ist einmal das „Interesse für das geschriebene Wort“<sup>290</sup> geweckt, stellt das Erlernen von ganzen Sätzen und schließlich Texten nur mehr eine geringe Herausforderung dar. „Nun ist der innere Motor berührt, das Interesse entzündet, und die Verbindung zwischen dem Quell des Lebens und der äußeren Errungenschaft hat sich eingestellt.“<sup>291</sup> Das zuvor erwähnte Problem der Unnatürlichkeit von Sprache stellt nun kein Hindernis mehr dar, denn die Kinder wollen sich nun mit ihr auseinandersetzen. Unterricht, wie Montessori ihn zu vermeiden sucht, ist in diesem Sinne also nicht mehr notwendig.

Dennoch stellt das sinnerfassende Lesen ganzer Sätze eine große Herausforderung dar. „Die Vorstellung, *daß sich aus dem Lesen einer Reihe von Wörtern die Übertragung komplizierter Gedanken von anderen ergibt, die uns auf diese Weise übermittelt werden*, mußte für meine Kinder eine der erleuchtendsten Errungenschaften für die Zukunft, ein neuer Quell der Überraschungen und der Freude bedeuten.“<sup>292</sup> Montessori schreibt, dass sich diese Entdeckung der Möglichkeiten von Sprache allerdings ganz natürlich entfaltet, indem die Kinder von sich aus damit beginnen, schreibend Worte zu Sätzen zusammenzufügen, und dass sich aus diesem Schreiben von Sätzen auf natürlichem Weg schließlich die Fähigkeit des Lesens derselben ergab.<sup>293</sup>

---

<sup>289</sup> ebd.: 261

<sup>290</sup> ebd.

<sup>291</sup> ebd.

<sup>292</sup> ebd.: 264, kursiv im Original

<sup>293</sup> vgl. ebd.: 264ff

## **4.2 Montessori-Schulen heute**

Nachdem nun die zentralen Gedanken Maria Montessoris vorgestellt wurden, soll im Folgenden erläutert werden, wie diese heutzutage an Montessori-Schulen umgesetzt werden. Hier soll jedoch bereits Erwähnung finden, dass in Österreich die Montessori-Pädagogik vor allem im Bereich der Sekundarstufe bisher nur relativ wenig verbreitet ist, und es daher auch nur relativ wenig wissenschaftliche Publikationen zu diesem Thema gibt.<sup>294</sup>

### **4.2.1 Die Leistungsproblematik**

Eine besondere Schwierigkeit, der sich Montessori-Schulen stellen müssen, ist die Leistungsbewertung, denn das herkömmliche Schulnotensystem wird hier nicht genutzt. „Den gesellschaftlichen Leistungsbegriff in seiner Eindimensionalität (das Leistungsprinzip als Verteilungsprinzip, ökonomisch ausgelegt und ausleseorientiert) geradewegs auf Schule übertragen, genau das hat Montessori vermieden. Sie hat nie etwas anderes im Blick gehabt als die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit, denn Erziehung und Bildung beziehen sich auf die ganze Person.“<sup>295</sup>

Es muss also unterschieden werden zwischen einem Leistungsverständnis, das mithilfe von Ziffernnoten die erreichten Kompetenzen einer/s SchülerIn belegt, und einem, welches die individuelle Anstrengung und Entwicklung der/des Einzelnen fokussiert.<sup>296</sup> Hier lassen sich erneut die verschiedenen Bildungsverständnisse erkennen, die im Anschluss an die PISA-Studie intensiv diskutiert wurden. Auf der einen Seite steht die outputorientierte gesellschaftlich-ökonomische Funktionalität von Bildung, die auch mittlerweile in Form der Bildungsstandards im Regelschulsystem festgelegt wurde, auf der anderen der intrinsische Wert von Bildung für die/den Einzelnen.<sup>297</sup>

„Das Prinzip der Selbsttätigkeit steht im Mittelpunkt der Überlegungen zur Leistungserbringung in der Montessori-Pädagogik, ein selbst gesteuerter Vorgang. Montessori spricht also in einem entwicklungsspezifischen Sinn von Leistung, individuell auf das einzelne Kind bezogen. Es handelt sich um einen individuellen,

---

<sup>294</sup> vgl. Hammerer & Haberl 1997

<sup>295</sup> Ludwig et al. 2001: 223

<sup>296</sup> vgl. ebd: 222f

<sup>297</sup> siehe Kap. 1.2.6



aber auf die Gesellschaft bezogenen Prozess zunehmender Könnenserfahrungen und sich erweiternder Kompetenzen, Montessori spricht von Entwicklung der Individualität *und* der Persönlichkeit. Mit heutigen Kategorien beschrieben handelt es sich um ein prozessorientiertes Leistungsverständnis, *Leistung ist die Tätigkeit des Lernenden*.<sup>298</sup>

Ziffernnoten eignen sich nach diesem Leistungsverständnis also nicht für eine Leistungsbewertung. Sogar der Begriff der Bewertung an sich ist nicht mit Montessoris Bildungs- und Entwicklungsverständnis zu vereinbaren. Daher gibt es stattdessen an Montessori-Schulen Leistungsbeschreibungen in Form von Lernberichten. Diese sind individuell auf die/den einzelne/n SchülerIn abgestimmt und geben nicht nur Rückmeldungen bezüglich der Kompetenzen, sondern gehen auch auf persönliche Stärken und Schwächen ein.

Aber „der Umstieg in eine andere Schule muss jederzeit möglich sein. Nötigenfalls muss beim Verlassen der Schule ein Ziffernnotenzeugnis ausgestellt werden. Das ist eines der Zugeständnisse an das bestehende System.“<sup>299</sup>

Des Weiteren ist die Verleihung des Öffentlichkeitsrechts für Privatschulen davon abhängig, dass an diesen "der Unterrichtserfolg jenem an einer gleichartigen öffentlichen Schule entspricht."<sup>300</sup> Ein Nachweis der erbrachten SchülerInnenleistungen ist daher folglich ebenfalls notwendig. Die aktuellen Vorgaben diesbezüglich finden sich in den Bildungsstandards wieder, welche somit also auch für die Montessori-Schulen gültig sind, sofern diese den Erhalt ihres Öffentlichkeitsrechts anstreben.

#### **4.2.2 Grundlegende Kriterien für Montessori-(Grund)Schulen**

„Es gibt kein absolut einheitliches Muster für die organisatorische Gestaltung einer Montessori-Grundschule. Maria Montessori selbst hat zwar eine Skizze der Organisation der von ihr konzipierten Grundschule und ihrer fundamentalen Prinzipien und Formen vorgelegt, aber es bieten sich im Rahmen von Vorgegebenheiten der Bildungssysteme in den jeweiligen Ländern und Kulturen

---

<sup>298</sup> Ludwig et al. 2001: 223

<sup>299</sup> Weninger 1999: 46

<sup>300</sup> Privatschulgesetz, Abschnitt III, § 14

unterschiedliche Möglichkeiten der Umsetzung und Ausfüllung dieser Grundskizze.“<sup>301</sup>

Der Montessori-Bundesverband Österreich bestimmt drei zentrale Kriterien, welche Montessori-Schulen (primär Grundschulen) erfüllen sollten:

1. Freiarbeit
2. Kindliche Kooperation durch Auflösung der Jahrgangsklassen
3. Ermöglichung eines einheitlichen Bildungswegs (z.B. durch institutionelle Einheit von Kindergarten und Schule)<sup>302</sup>

Auf diese Kriterien wird im Folgenden näher eingegangen.

*ad 1)* Der Begriff der Freiarbeit wurde von Montessori selbst so nicht verwendet, sondern sie sprach von der *freien Wahl der Arbeit* oder den *Lektionen*.<sup>303</sup> „Der Begriff »Freiarbeit« bürgerte sich im Gegensatz zum »gebundenen Unterricht« ab 1950 ein, weil man einen Namen für jene Arbeitsstunden brauchte, in denen die freie Arbeitswahl der Kinder vorherrschte.“<sup>304</sup> Aber „in der aktuellen Grundschulpädagogik ist ebenfalls viel von »freier Arbeit« die Rede. Es kommt deshalb darauf an, die Besonderheiten der jeweiligen Konzeptionen nicht aus dem Auge zu verlieren.“<sup>305</sup>

Es gibt verschiedene Voraussetzungen, ohne die eine solche *Freie Arbeit* im Sinne Montessoris nicht möglich wäre. Von besonderer Bedeutung sind hier die *Vorbereitete Umgebung* sowie das damit einhergehende Arbeitsmaterial. Es müssen also Gelegenheiten für die Kinder geschaffen werden, sich mit vielfältigem Material und unterschiedlichen Themen auseinandersetzen zu können. Hierbei muss jedoch auch darauf geachtet werden, dass die SchülerInnen nicht mit einer zu großen Auswahl überfordert werden.<sup>306</sup>

„Ziel der freien Arbeit ist es, das Kind zu konzentrierter Arbeit zu führen.“<sup>307</sup> Hier „erwirbt das Kind nicht nur Kenntnisse, sondern es stärkt auch sein

---

<sup>301</sup> Ludwig 2004: 33

<sup>302</sup> <http://www.montessori-austria.at> [Stand 04.10.2011]

<sup>303</sup> vgl. Montessori 1969

<sup>304</sup> Stein 1998: 55

<sup>305</sup> Ludwig 2004: 36

<sup>306</sup> vgl. Stein 1998: 55ff

<sup>307</sup> ebd.: 63

Selbstbewusstsein, schafft sich Zugänge zur Bewältigung der Wirklichkeit und erwirbt soziale Kompetenz.“<sup>308</sup>

ad 2) Besondere „sozialerzieherische Bedeutung“<sup>309</sup> schreibt Montessori der Vermischung der Altersgruppen zu, da Kinder vor allem auch durch das gegenseitige Helfen und Unterstützen profitieren: „Sie können sich kaum vorstellen, wie gut ein kleines Kind von einem älteren lernt; wie geduldig das ältere Kind mit den Schwierigkeiten des jüngeren ist. [...] Wenn man etwas lehrt, [wird] einem selbst der Gegenstand klarer.“<sup>310</sup>

Montessori sieht her vor, „dass jeweils Kinder dreier Jahrgänge in einer Gruppe zusammengefasst werden.“<sup>311</sup> Diese Aufteilung ist in Österreich aber aufgrund des vorgesehenen vierjährigen Rahmens so nicht möglich. Aber „es sollte zumindest die Möglichkeit bestehen, »geistige Spaziergänge« zum in andere Gruppen zu machen, d.h. sich zeitweise auch in einer höheren oder niedrigeren Klasse/Gruppe aufhalten zu können.“<sup>312</sup>

ad 3) Idealerweise sollten sich zumindest Kindergarten (bei Montessori Kinderhaus) und Grundschule im selben Gebäude befinden, „damit die Übergänge gleitender erfolgen können. Es gibt somit keine Einschulung zu einem fixierten Zeitpunkt und kein Wiederholen von Klassen.“<sup>313</sup> Montessori-Pädagogik bedeutet, auf das Kind als Individuum einzugehen. Somit ist es in diesem Rahmen nicht sinnvoll oder gar zulässig, die kindliche Entwicklung zeitlich festlegen zu wollen, da die Kinder selbsttätig lernen und sich unterschiedlich schnell Inhalte und Fähigkeiten aneignen. „Kinderhaus und Schule bilden für Montessori keine zwei getrennten Welten, sondern stehen im Zusammenhang eines kontinuierlichen Bildungsprozesses, der sich auf das Alter von drei bis zwölf Jahren erstreckt. [...] Eine schärfere Zäsur sieht Montessori dann allerdings beim Übergang von der Grundschule zur Sekundarschule.“<sup>314</sup> Diese soll im Folgenden dargestellt werden.

---

<sup>308</sup> ebd.: 64

<sup>309</sup> Ludwig 2004: 34

<sup>310</sup> Montessori 1989, zitiert nach Ludwig 2004: 34

<sup>311</sup> Ludwig 2004: 33f

<sup>312</sup> <http://www.montessori-austria.at> [Stand 04.10.2011]

<sup>313</sup> ebd.

<sup>314</sup> Ludwig 2004: 35

#### 4.2.3 Die Sekundarschule bei Montessori

"Für eine solche Schule im Jugendalter hat Montessori einen eigenen Entwurf vorgelegt, den sogenannten »Erdkinderplan«, der von ihr allerdings nicht mehr wie ihre Ideen zu Kinderhaus und Grundschule in die Praxis umgesetzt und im einzelnen erprobt werden konnte."<sup>315</sup> Für Montessori zentral sind hier zwei Faktoren: zum einen die Bedürfnisse der Jugendlichen selbst sowie zweitens diejenigen der jeweiligen Epoche oder Gesellschaft. Das grundlegende pädagogische Prinzip der Freiheit bleibt hier bestehen, aber „die Prinzipien, die während der ersten Periode [im Alter von sechs bis zwölf – Anm.] angewandt werden, sind nicht dieselben, die man während der zweiten Periode anwenden muss.“<sup>316</sup>

Im Allgemeinen fasst Montessori das Jugendalter im Zeitraum vom zwölf bis achtzehn, in manchen ihrer Arbeiten auch von zehn bis zwanzig. „Ohnehin sind solche Altersangaben nur als Orientierungspunkte zu betrachten, wobei für den einzelnen größere Abweichungen möglich sind. Montessori charakterisiert den Entwicklungs- und Bildungsprozess bis zum Alter von zwölf Jahren zusammenfassend als »Bildung der Individualität«, den darauf folgenden hingegen als »Entfaltung der Persönlichkeit«.“<sup>317</sup> Durch den Begriff der *Persönlichkeit* wird hier vor allem das Sozialleben des Menschen hervorgehoben, in dem die *Individualität* inkludiert ist. Bildung im Sinne eines Erwerbs von Kenntnissen und Fähigkeiten – man könnte hier auch von Kompetenzen sprechen<sup>318</sup> – „kann das Leben des Menschen nicht erfüllen.“<sup>319</sup> Diese Erfüllung findet er vielmehr im sozialen Miteinander.

„Insgesamt ist das Jugendalter nach Montessori eine Zeit großer Labilität und ambivalenter Bedürfnisse. Einerseits wünscht sich der Jugendliche inmitten der körperlich-seelischen Veränderungen Schutz und Geborgenheit, andererseits strebt er nach Unabhängigkeit und Selbstständigkeit.“<sup>320</sup> Besonders wichtig ist es in diesem Alter, die Rolle begreifen zu lernen, welche die Gesellschaft vom Individuum verlangt. Mit Beginn der Jugendphase ändert sich die gewohnte Rolle des Kindes, und

---

<sup>315</sup> ebd.: 80

<sup>316</sup> Montessori 1966, zitiert nach Ludwig 2004: 80

<sup>317</sup> Ludwig 2004: 81

<sup>318</sup> siehe Kap. 1.1.1

<sup>319</sup> Montessori 1973, zitiert nach Ludwig 2004: 81

<sup>320</sup> Ludwig 2004: 81

„entsprechend lässt sich die Grundgestalt der Sekundarschule im Sinne Montessoris kennzeichnen als Erfahrungsschule des sozialen Lebens.“<sup>321</sup>

Von besonderer Wichtigkeit für das Curriculum sind daher neben der allgemeinen Studien der Jugendlichen (also der herkömmlichen Unterrichtsfächer wie Geographie oder Mathematik) auch die „moralische Pflege“ und die „Leibespflege“.<sup>322</sup> Für diese Arbeit sind beide allerdings nur wenig relevant, weshalb sie hier nur kurz dargestellt werden.

Die *moralische Pflege* befasst sich vorwiegend direkt mit dem Sozialleben der SchülerInnen und ihren entsprechenden Verpflichtungen, während Montessori „das Aufgabenfeld der »Leibespflege« [...] wegen der körperlichen Entwicklung im Jugendalter für besonders beachtenswert [hält].“<sup>323</sup>

Der Unterricht in der Sekundarstufe sollte ebenfalls zu einem Großteil in Freiarbeit stattfinden, "spätestens ab Klasse 9 [also ab ca. 15 Jahren - Anm.] aber vornehmlich in Form von Projekten. Dazu sollen auch andere Möglichkeiten handlungsorientierten Lernens treten.“<sup>324</sup>

Vor dem Hintergrund der veränderten Bedürfnisse im Jugendalter konzipiert Montessori ihre Sekundarschule als „Internat in ländlicher Umgebung.“<sup>325</sup> Dies hat folgende Gründe: „Förderung der Selbstständigkeit gegenüber der Familie, Vorteile für die Gesundheit der Schüler, Befriedigung des jugendlichen Bedürfnisses nach Einsamkeit und Ruhe, mehr Möglichkeiten zur pädagogisch orientierten ganzheitlichen Gestaltung des Tagesablaufs im Wechsel von Studium und Arbeit.“<sup>326</sup> Diese Konzeption findet sich allerdings heutzutage kaum noch – in Österreich gar nicht – wieder.

Für diese Arbeit von zentraler Bedeutung<sup>327</sup> ist, dass „Montessoris Sekundarschule als Gesamtschule gedacht [ist]“<sup>328</sup> und explizit auch Kinder mit Lernschwächen jeglicher Art aufnehmen soll.

---

<sup>321</sup> ebd.

<sup>322</sup> ebd.: 82

<sup>323</sup> ebd.

<sup>324</sup> ebd.: 83

<sup>325</sup> ebd.: 84

<sup>326</sup> ebd.: 84f

<sup>327</sup> siehe Kap. 5.1.4 & 6.6.1

### **4.3 Eine kritische Betrachtung der Montessori-Pädagogik**

Nachdem bisher Montessoris ursprüngliches Konzept und dessen heutige Umsetzung dargestellt wurden, soll an dieser Stelle auf kritische Stimmen bezüglich ihres pädagogischen Modells eingegangen werden. Zu diesem Zweck werden die zentralen Kritikpunkte hier anhand verschiedener AutorInnen diskutiert. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass es sich hier nicht um eine kritische Betrachtung der tatsächlichen praktischen Umsetzung dieses pädagogischen Konzepts im heutigen Schulsystem handelt. Die sich hierbei ergebenden Problematiken wurden in Kapitel 4.2 bereits ausführlich erläutert.

#### **4.3.1 Kritische Bemerkungen zum Konzept der Kindorientierung**

Als Grundlage reformpädagogischer Erziehungsmodelle werden häufig Schlagwörter wie *Kindorientierung* oder *Pädagogik vom Kinde aus* herangezogen. Auch Montessori entwickelt ihre „neue“ Pädagogik auf dieser Basis und „beschreibt Erziehung als Repression von Erwachsenen. Sie unterdrücken die missachteten und unverstandenen Kinder, deren autonome Natur gleichsam der Skandal für die Erwachsenenwelt ist. Die Erwachsenen, selbst Opfer der Erziehung, können sich in dieser Natur nicht wieder erkennen, aber sie können sie auch nicht leugnen, sondern nur unterdrücken oder aber das Kind als Kind anerkennen.“<sup>329</sup> Und Montessori ist nicht die einzige Reformpädagogin, die von dieser Prämisse ausgeht. Vielmehr scheint es sich hierbei um ein weit verbreitetes reformpädagogisches Phänomen zu handeln.<sup>330</sup>

Folge dieser Überlegungen ist laut Oelkers eine „Mythisierung des Kindes.“<sup>331</sup> Montessori stilisiert das Bild des biblisch leidenden Kindes: „Das Kind wird den Leidensweg Christi zu gehen haben. [...] Hier steht ein Mensch, er trägt nicht Gott in sich, er ist wie entleert und ist bereits gedemütigt und gezeichnet worden von solchen Gewalten, die ihn hätten verteidigen können. Dann wurde er vor die Menge, vor die Autorität der Gesellschaft geschleppt.“<sup>332</sup> Diese Semantik des leidenden Kindes ist, wie Oelkers schreibt, zwar nicht unbedingt biblisch akkurat, aber dennoch

---

<sup>328</sup> Ludwig 2004: 85

<sup>329</sup> Oelkers 2005: 118

<sup>330</sup> vgl. ebd.: 113 - 118

<sup>331</sup> ebd.: 116

<sup>332</sup> Montessori 1967, zitiert nach Oelkers 2005: 118

notwendig für Montessori und andere ReformpädagogInnen, denn „gleichbedeutend mit dem Großen und Guten ist das Kind nur dann, wenn eine Stilisierung seines Leidens vorausgesetzt werden kann.“<sup>333</sup> Oder anders ausgedrückt: „Das leidende Kind muss wie eine empirische Größe erscheinen, ebenso wie das »glückliche Kind« eine erreichbare Zieloption sein muss“<sup>334</sup>, denn hierin liegt die Rechtfertigung der Reformpädagogik. „Der Mythos des Kindes soll die Erwachsenen erziehen. Sie sollen ihr Bild vom Kind revidieren, nämlich nicht länger davon auszugehen, das Kind sei »leer« und müsse angefüllt werden (mit Wissen und Können), es sei »träge« und müsse aktiviert werden (in Richtung auf seine Interessen) oder es sei schwach und müsse erzogen werden (im Blick auf die Werte der Erwachsenen).“<sup>335</sup>

Einblicke in das Wesen des Kindes versprach zu Beginn des 20. Jahrhunderts die „sich international entfaltende Kinderpsychologie.“<sup>336</sup> Aber gerade hier sieht Oelkers eines der zentralen und unlösbar scheinenden Probleme, dem sich eine *Pädagogik vom Kinde aus* gegenüber sieht: „Wie können die Maßstäbe der Erziehung verändert werden, wenn das Kind immer nur, auch in biologischer Betrachtung, mit den Augen des Erwachsenen gesehen werden kann?“<sup>337</sup> Ludwig argumentiert hier, dass Montessori ihr pädagogisches Konzept auf empirische Beobachtungen der Kinder begründet hat<sup>338</sup>, kann damit aber nicht entkräften, dass diese Empirie von Erwachsenen durchgeführt und interpretiert wurde und somit dennoch eine Repräsentation des Kindes „nach Maßgabe der Vorurteile von Erwachsenen“<sup>339</sup> darstellt. Dies wiederum führt erneut zu der Frage, wie „man pädagogisch »vom Kinde aus« verfahren [kann], wenn nur die Kinder selbst verlässliche Interpreten ihrer Natur sind und sein können.“<sup>340</sup>

#### 4.3.2 Naturalismus, Individualismus und Intellektualismus

Schulz (1961) identifiziert in der Diskussion um die Montessori-Pädagogik drei Hauptkritikpunkte, welche ihrem Erziehungskonzept entgegengebracht werden und

---

<sup>333</sup> Oelkers 2005: 118

<sup>334</sup> ebd.: 122

<sup>335</sup> ebd.: 121

<sup>336</sup> ebd.

<sup>337</sup> ebd.: 122

<sup>338</sup> vgl. Ludwig 2004: 215f

<sup>339</sup> Oelkers 2005: 122

<sup>340</sup> ebd.

welche bis heute aktuell geblieben sind, obwohl sie sich oftmals, wie Ludwig (2004) meint, als nicht haltbar erwiesen.<sup>341</sup>

Der erste dieser Kritikpunkte wird unter dem Begriff des *Naturalismus* zusammengefasst, und zwar „im Sinne einer rein negativen Erziehung, d.h. des Biologismus der bloßen »Entfaltung« ohne Einwirken des Erziehers.“<sup>342</sup> Direkte Konsequenz dieser Annahme ist, dass der Einfluss von Umweltfaktoren auf die Entwicklung nur mehr marginal erscheint und diese „im Grunde nur gefördert oder gehemmt werden kann. [...] Dieses festliegende Programm kann nur mehr oder weniger intensiv entfaltet und verwirklicht werden.“<sup>343</sup> Neben diesem biologischen Naturalismus wird im Sinne eines theologischen Naturalismus Montessoris Annahme der „völlig »gute[n]« Natur des Kindes [durch die] Leugnung der Erbsünde und ihrer Folgen.“<sup>344</sup> Eine Ursache für diese (seiner Ansicht nach unberechtigte) Kritik identifiziert Schulz folgendermaßen: „Montessoris Formulierungen sind oft unklar und verführen leicht zur biologistischen Fehldeutung.“<sup>345</sup>

„Ein zweiter Komplex der Diskussion um die Pädagogik Maria Montessoris lässt sich unter dem Begriff des »Individualismus« fassen.“<sup>346</sup> D.h. dass sie sich auf die Förderung des Individuums beschränkt, „ohne seine Sozialbeziehungen hinreichend zu berücksichtigen und eine angemessene Sozialerziehung zu leisten.“<sup>347</sup> Dies inkludiert die Kritik an der Passivität der Lehrerrolle, welcher ein tatsächlicher pädagogischer Bezug zum individuell arbeitenden und lernenden Kind abgesprochen wird. Gintsberger etwa schreibt: „Es ist nicht einzusehen, wie ein Kind zur Einsicht in den Wert der Arbeit für die Gemeinschaft kommen soll, wenn das Individuum zu sehr gepflegt wird und viel zuviel Einzelziele verfolgt werden.“<sup>348</sup> Erneut sieht Schulz die Ursachen für diese Kritik in Montessoris Ausdrucksweise, besonders in ihrer starken Vermischung von „an Prophetien gemahnende[n] Passagen mit sachlich-präzisen Berichten und Feststellungen.“<sup>349</sup> Montessori selbst hat zwischen Theorie und Praxis in ihrem Konzept kaum unterschieden, was dazu führte, dass "Angriffe besonders

---

<sup>341</sup> vgl. Ludwig 2004: 208ff

<sup>342</sup> Schulz 1961: 24

<sup>343</sup> Ludwig 2004: 209

<sup>344</sup> Schulz 1961: 24

<sup>345</sup> ebd.: 42

<sup>346</sup> Ludwig 2004: 211

<sup>347</sup> ebd.

<sup>348</sup> Gintsberger 1950: 80f

<sup>349</sup> Schulz 1961: 77



von seiten solcher Pädagogen nicht aus[blieben], die mehr von theoretischen Erwägungen als von praktischer Kenntnis der Montessori-Erziehung her urteilten."<sup>350</sup>

Als modernen Gegenpol zum Individualismus, welcher bei Schulz zuvor keine Erwähnung fand, nennt Ludwig den *Kollektivismus*: „Nachdem jahrzehntelang der kritische Einwand des Individualismus in der Montessori-Pädagogik von verschiedenen Autoren vorgetragen wurde [...] wird neuerdings genau das Gegenteil behauptet. Montessori gehe es gar nicht um die Förderung des Individuums, sondern um das menschliche Kollektiv, die Menschheit als Gattung."<sup>351</sup> Als Basis dieser Kritik dienen die von Montessori häufig herangezogenen biologistischen Vergleiche der menschlichen Gesellschaft mit Bienen- oder Ameisenvölkern. „Eine solche organologisch gedachte Gesellschaftskonzeption lässt im Grunde keine nennenswerten individuellen Abweichungen und Differenzen zu."<sup>352</sup>

Montessori äußert sich in ihren Schriften ein großes Vertrauen in die Intelligenz des Menschen und wertet gleichzeitig aber das freie Spiel und die Phantasie ab:<sup>353</sup> „Das Bedeutungsverleihungsspiel sei Flucht in eine unwirkliche Welt, hervorgerufen aus Mangel an Wirklichkeit."<sup>354</sup> Gerade aber diese Wirklichkeit sieht Montessori als „Grundlage und Ziel der menschlichen Handlungen."<sup>355</sup> Diesen Vorwurf des *Intellektualismus* fasst Ludwig zusammen als „den kritischen Einwand, Montessoris Pädagogik fördere einseitig den Intellekt des Menschen und vernachlässige andere Dimensionen seiner Persönlichkeit."<sup>356</sup> Zwar spielen die Bewegung und die Sinneswahrnehmung bei Montessori eine zentrale Rolle, dient aber letztendlich wieder „nur der intellektuellen Schulung des Kindes."<sup>357</sup> Auch „im Bereich der *Kunsterziehung* im engeren Sinn ist die *Theorie* Montessoris sicher in mancher Hinsicht – etwa hinsichtlich der Ablehnung des freien Zeichnens [...] – korrekturbedürftig, aber auch ergänzungsfähig."<sup>358</sup> In der Praxis, so Ludwig, finde dies allerdings ohnehin bereits statt.<sup>359</sup> Auch die strikte Vorgabe des Lernmaterials

---

<sup>350</sup> ebd.

<sup>351</sup> Ludwig 2004: 212

<sup>352</sup> Fuchs 2003: 122

<sup>353</sup> vgl. Schulz 1961: 53

<sup>354</sup> ebd.: 54

<sup>355</sup> ebd.

<sup>356</sup> Ludwig 2004: 214

<sup>357</sup> ebd.

<sup>358</sup> ebd.: 215, kursiv im Original

<sup>359</sup> vgl. ebd.

wird als problematisch im Rahmen einer Pädagogik angesehen, die gerade die Freiheit des Kindes betont.<sup>360</sup>

Viele der in der Fachliteratur erhobenen und hier kurz dargestellten Vorwürfe sieht Ludwig allerdings als unhaltbar an, sofern man bestimmte Aspekte beachtet. Erstens „muss versucht werden, das Werk Montessoris möglichst umfassend zur Interpretation heranzuziehen. Viele Missverständnisse der Auffassungen Montessoris beruhen auf einer unzureichenden Berücksichtigung ihrer Schriften.“<sup>361</sup> Dies gilt zweitens auch für die von ihr verwendeten Ausdrücke und Formulierungen, welche nicht notwendig „philosophisch ausgefeilt“<sup>362</sup> und systematisch sind. Montessoris pädagogisches Konzept hat sich über viele Jahre hinweg entwickelt, weshalb man damit rechnen muss, „dass sie sich von den Auffassungen ihrer Frühzeit auch entfernt hat und zu neuen Erkenntnissen gekommen ist oder zumindest ihre früheren Erkenntnisse erweitert oder modifiziert hat.“<sup>363</sup>

#### **4.3.3 Montessori im Verhältnis zur modernen neurobiologischen Forschung**

Ein weiterer wichtiger Aspekt in der Diskussion um Montessoris Konzept ist folgender: „Neben der Beachtung hermeneutischer Grundstandards zur korrekten Ermittlung der Auffassungen Montessoris bedarf es für eine kritische Diskussion weiterhin der Einordnung ihrer Erkenntnisse in den wissenschaftlichen Forschungsstand der Gegenwart, wobei sich möglicherweise die Notwendigkeit einer Modifizierung, Weiterentwicklung, Ergänzung oder auch Korrektur von Auffassungen Montessoris ergibt, aber auch eine Bestätigung ihrer Auffassungen möglich ist.“<sup>364</sup> Auf diese soll im Folgenden näher eingegangen werden.

„Maria Montessori hat immer naturwissenschaftliche, besonders biologische Grundlagen mit ihrer geisteswissenschaftlichen Pädagogik verbunden. So hat sie besonders aus der Embryologie ihre psychopädagogischen Paradigmen abgeleitet, und sie hat die Anfänge der Gehirnforschung ihrer Zeit genutzt. Diese Erkenntnisse sind heute 80 bis 100 Jahre alt.“<sup>365</sup> Gerade die neurobiologische Forschung hat in

---

<sup>360</sup> vgl. Schulz 1961: 54

<sup>361</sup> Ludwig 2004: 217

<sup>362</sup> ebd.

<sup>363</sup> ebd.

<sup>364</sup> Ludwig 1999: 18

<sup>365</sup> Fischer & Heitkämper 2005: 75

den letzten Jahrzehnten detaillierte Einsichten in menschliche Lernvorgänge ermöglicht, welche wiederum in verschiedenen didaktischen Modellen umgesetzt wurden.<sup>366</sup> An dieser Stelle soll dargestellt werden, inwiefern diese Erkenntnisse für das Konzept Montessoris von Bedeutung sind.

„Montessori hat die Embryologie der damaligen Zeit als naturwissenschaftliches Gesetz auch für die weitere ontogenetische Entwicklung genommen und die Erziehungsmaximen parallel geführt.“<sup>367</sup> Hier muss allerdings erwähnt werden, dass für Montessori der Terminus Embryo keineswegs nur den pränatalen Zustand des Menschen umfasst, sondern metaphorisch „als ein Grundkonzept der Montessori-Pädagogik“<sup>368</sup> gedacht wird.

Die Entwicklung in der pränatalen Phase hat für sie einen paradigmatischen Charakter in Bezug auf alle menschliche Entwicklung. Von besonderer Bedeutung in diesem Zusammenhang sind die sogenannten sensiblen Phasen, aus deren Existenz Montessori verschiedene Elemente ihrer Pädagogik ableitet: „Das Kind hat schon vor der Geburt 1. biologisch einen »inneren Bauplan«, der die Lebensaufgabe auch des Erwachsenen bis zum Tode darstellt. Und weil das Biologische ein Erzeugnis der Psyche ist, ist dieser innere Bauplan auch 2. ein psychischer Bauplan, ein grundlegender und sich differenzierender strukturierender Aufbauplan der Psyche; und 3. ist dieser innere Bauplan theologisch gesehen von Gott eine Bestimmung dieses Individuums, die es in Freiheit erfüllen kann.“<sup>369</sup> Wie bereits in Kapitel 4.3.1 erläutert wurde, ist dies der Ansatzpunkt der Naturalismuskritik am Konzept Montessoris. Die Existenz dieser für Montessori so bedeutenden sensiblen Phasen (sowohl prä- als auch postnatal) konnte von Singer mithilfe moderner neurologischer Forschung nachgewiesen werden.<sup>370</sup> „Schauen wir uns die unglaublich rasante Entwicklung der 100 Milliarden Gehirnzellen (Neuronen) an, so finden wir die Bedeutung der Embryologie und der »Gradienten« bei Montessori bestätigt.“<sup>371</sup> Folge dieser Erkenntnis ist u.a., „dass viele Lernstörungen und Lernbehinderungen sozial und psychisch bedingt sind, dass also Lernbehinderungen in verschiedenen Phasen

---

<sup>366</sup> vgl. z.B. Herrmann 2006; siehe Kap. 2.2.3

<sup>367</sup> ebd.

<sup>368</sup> ebd.

<sup>369</sup> ebd.: 76

<sup>370</sup> vgl. ebd.

<sup>371</sup> ebd.: 77

gelernt worden sind."<sup>372</sup> Dies bestätigt erneut Montessoris Annahme, dass „die Embryonal-/Fötalphase »Lehrfunktion« für das ganze Leben [hat].“<sup>373</sup> Aber während sie noch annimmt, etwaige Defizite pädagogisch bewältigen zu können<sup>374</sup>, wird dies von Singer hingegen bezweifelt.<sup>375</sup> Insgesamt zeigt sich hier also, dass die grundlegenden Annahmen Montessoris bezüglich der neurologischen Entwicklung des Menschen durchaus zutreffend waren, auch wenn ihre Einschätzung der Möglichkeit einer pädagogischen Korrektur neurobiologischer Defizite womöglich zu optimistisch ist.

Auch die Bedeutung der Bewegung, welche in der Montessori-Pädagogik zentral für die Entwicklung und welche auch Gegenstand der Intellektualismus-Kritik ist<sup>376</sup>, konnte neurowissenschaftlich nachgewiesen werden.<sup>377</sup> Allerdings unterliegt die Bewegung für Montessori einer bestimmten einzuhaltenden Ordnung und „sie schränkt absichtlich die Spontaneität der Kinder ein, so in den Übungen des praktischen Lebens, aber auch im Umgang mit den Materialien. Dies hat Vorteile und Nachteile. Vorteile bei bewegungsunkonzentrierten Kindern. Einige Formen von Hyperaktivität können so im Gehirn korrigiert und gegenkonditioniert werden.“<sup>378</sup> Allerdings geschieht dies auf Kosten der kindlichen Kreativität, so dass „neue Bewegungsformen so nicht entdeckt werden können.“<sup>379</sup> Diese Erkenntnisse bekräftigen auf der einen Seite zwar Montessoris erzieherisches Konzept, unterstützen andererseits aber auch den in Kapitel 4.3.1 dargestellten Vorwurf des Intellektualismus.

„Die Bedeutung der Emotionserziehung wird in der Montessori-Literatur zu wenig ausgebreitet.“<sup>380</sup> Dabei sind die Fortschritte in den Neurowissenschaften hier von einiger Bedeutung für Pädagogik und Didaktik im Allgemeinen. Im menschlichen Gehirn gibt es drei für Emotionen bestimmende limbische Funktionskreise, und zwar

---

<sup>372</sup> ebd.

<sup>373</sup> ebd.: 78

<sup>374</sup> vgl. Montessori 1969

<sup>375</sup> vgl. Fischer & Heitkämper 2005: 76

<sup>376</sup> siehe Kap. 4.3.1

<sup>377</sup> vgl. Fischer & Heitkämper 2005: 80

<sup>378</sup> ebd.

<sup>379</sup> ebd.

<sup>380</sup> ebd.: 81

den basallimbischen, den mesolimbischen und den supralimbischen. „Sie unterstützen alle Montessoris Anweisungen für eine »Vorbereitete Umgebung«.“<sup>381</sup>

„Basallimbisch steht das Überleben im Mittelpunkt [...]. Angst, Misstrauen, Aggressivität, Sorge, Stress um das Konkurrieren in der Klasse [...] entfallen durch die anreizende, spannend-entspannte Atmosphäre der Vorbereiteten Umgebung.“<sup>382</sup>

„Mesolimbisch wird das Belohnungssystem des Gehirns angesprochen.“<sup>383</sup> Gerade hier sorgt die sorgfältige Vorbereitung der Umgebung für eine „Lust am Lernen“<sup>384</sup>. Durch die Vorgabe des Umgangs mit dem Material und auch das Ordnungsprinzip der Bewegung kann es allerdings sein, dass die Montessori-Pädagogik hier gerade für die psychosexuelle Entwicklung von Jungen nicht ausreicht.<sup>385</sup>

Supralimbisch geht es primär „um die Lust an der Wahrnehmung, Lust am Wissen [...] und [den] Willen zum Lernen. Sie werden bei Montessori durch die ästhetische lebenspraktische Ansprache und Neugier geweckt.“<sup>386</sup> Aber die Passivität der Lehrerrolle in der Montessori-Pädagogik nutzt diesen Effekt nicht in vollem Umfang. Es ist durchaus sinnvoll und motivierend, „wenn der Lehrer sein studiertes Expertenwissen und Können didaktisch hervorragend kundtut. Das Material schafft dies niemals. Es ist tot, es ist unpersönlich.“<sup>387</sup> Vor allem ist das Material bei Montessori nur eindimensional. Es vermittelt genau das, was es vermitteln soll, aber eine weitergehende, kreative Auseinandersetzung mit ihm ist nicht vorgesehen. Dabei „sind die Sinne aber unendlich interessanter als bei Montessori. Kreatives Sinnesschulen schult »automatisch« mehr: vielfältige Tiefendimensionen, Formverformungen, Farbenvielfalt, konstruktivistische simulative Projektionen.“<sup>388</sup> Gerade durch die heute zunehmende Vielfalt an visuellen, auditiven und virtuellen Wirklichkeiten gewinnt eine entsprechende Sinnesschulung immer mehr an Bedeutung.<sup>389</sup>

---

<sup>381</sup> ebd.

<sup>382</sup> ebd.

<sup>383</sup> ebd.

<sup>384</sup> ebd.

<sup>385</sup> vgl. ebd.

<sup>386</sup> ebd.

<sup>387</sup> ebd.: 81f

<sup>388</sup> ebd.: 83

<sup>389</sup> vgl. ebd.

Es lassen sich hier also erneut neurobiologische Bestätigungen für Montessoris theoretische Grundannahmen finden, welche ihr erzieherisches Vorgehen rechtfertigen. Allerdings zeigen die Forschungsergebnisse auch einige Aspekte, welche in der Montessori-Pädagogik nicht oder nicht ausreichend Beachtung finden und genutzt werden. „Positiv ist ihre Pädagogik der Systematik, erweiterungsnotwendig [...] ist die damit gegebene Verhinderung kreativer, ungewöhnlicher, chaotischer Erfahrungen. Wir haben nicht mehr die Montessori-Welt der damaligen Zeit. [...] Ihre Ordnung ist wichtig; sie muss aber durch kreatives Handeln, Ausbrechen aus der Ordnung, ausbalanciert werden.“<sup>390</sup>

---

<sup>390</sup> ebd.: 89

# KAPITEL 5

*Stefan Becks*

## **5.1 Forschungsdesign**

Im folgenden Kapitel soll nun das dieser Diplomarbeit zugrunde liegende Forschungsdesign vorgestellt werden, welches mithilfe verschiedener methodischer Zugänge einen Vergleich im Bereich der Lesekompetenz zwischen den beiden vorgestellten didaktischen Systemen ermöglichen soll, und welches außerdem darauf abzielt, mögliche Ursachen für etwaige Unterschiede aufzuzeigen.

### **5.1.1 Identifizierung der Forschungslücke**

Wie bereits in Kapitel 1.2 dargelegt, hat sich die Lesekompetenz der österreichischen SchülerInnen seit Beginn der Durchführung der PISA-Studie signifikant verschlechtert. Die bei PISA 2009 getestete SchülerInnengeneration, welche zum Zeitpunkt der Erhebung im Jahr 2000 noch im Vorschulalter bzw. in der ersten Klasse war, hat insgesamt 37 Punkte weniger erreicht, als die erste (2000: 507 Punkte, 2009: 470 Punkte). Damit liegt Österreich zum Zeitpunkt der zweiten Lesekompetenzerhebung unter dem OECD-Durchschnitt von 493 Punkten und hat im Vergleich zu den übrigen teilnehmenden Staaten den stärksten Negativtrend zu verzeichnen.<sup>391</sup> Allerdings liefert PISA kaum Anhaltspunkte für die Ursachen dieser Entwicklung. Dass die Schule neben der Lesesozialisation im Elternhaus einen erheblichen Einfluss hat, belegen zahlreiche Studien,<sup>392</sup> und somit kann angenommen werden, dass auch Ursachen im Bereich der Schule zu verorten sind.

Die PISA-Studie berücksichtigt in Österreich nur das staatliche Regelschulsystem. Andere, reformpädagogische Schulformen nehmen nicht an der Studie Teil. So finden beispielsweise Montessori-Schulen bei PISA keine Beachtung, obwohl ja scheinbar die Gründe für die Ergebnisse der Studie unter anderem in der Lehr- bzw.

---

<sup>391</sup> siehe Kap. 1.2.5

<sup>392</sup> vgl. u.a. Weinert 2002: 79, Baumert et al.: 78, siehe Kap. 1.2.2

Lernphilosophie zu suchen sind und diesbezügliche Daten durchaus von Relevanz sein könnten. Standfest, Scheunpflug und Köller (2005) untersuchten in enger Zusammenarbeit mit dem deutschen PISA-Konsortium die Leistungsfähigkeit privater Schulen in evangelischer und auch katholischer Trägerschaft im Vergleich zu den bei PISA 2000 getesteten staatlichen Regelschulen. Zu diesem Zweck wurde das PISA-Punktesystem zur Bewertung der Kompetenzen genutzt. Im Bereich des Lesens ergaben sich folgende Ergebnisse: "Während sich an Haupt- und Realschulen Differenzen in der Größenordnung von 30 Punkten zeigen, ergeben sich an Gymnasien quasi keine Unterschiede."<sup>393</sup> Die Leistungen der SchülerInnen sind zumindest an Haupt- und Realschulen in privater Trägerschaft also signifikant besser, als an den staatlichen Äquivalenten. Auf die Leistungsmotivation scheint die Art der Trägerschaft allerdings keinen Einfluss zu nehmen.<sup>394</sup> Da aber dennoch die Schulträgerschaft einen wahrnehmbaren Einfluss auf die SchülerInnenleistungen zu haben scheint, und da Montessori-Schulen sich im Regelfall in privater Trägerschaft befinden, werden in dieser Studie entsprechend auch private AHS zu Vergleichszwecken herangezogen.<sup>395</sup>

Diese Arbeit will nun versuchen, mögliche in Schule und Unterricht verankerte Gründe für die mangelhafte Lesekompetenz österreichischer SchülerInnen zu finden, indem vergleichende Daten sowohl von Regel- als auch von Montessori-Schulen erhoben und miteinander in Bezug gesetzt werden.

### **5.1.2 Forschungsfrage**

In dieser Arbeit sollen durch die Kombination quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden<sup>396</sup> vergleichende Daten zur Lesekompetenz von RegelschülerInnen und SchülerInnen, welche eine reformpädagogische Montessori-Schule besuchen, erhoben werden. Mithilfe dieser empirischen Grundlage soll versucht werden, folgende Forschungsfragen zu beantworten:

---

<sup>393</sup> Standfest et al. 2005: 70

<sup>394</sup> vgl. ebd.: 71

<sup>395</sup> siehe Kap. 5.1.4

<sup>396</sup> siehe Kap. 5.2 & 5.3



*Gibt es einen Unterschied in der Lesekompetenz von RegelschülerInnen im Vergleich zu Montessori-SchülerInnen?*

und

*In welchen Bereichen lassen sich mögliche Ursachen für Unterschiede verorten?*

Zentral für diese zweite Frage wird das Unterrichtsverhalten der LehrerInnen sein, und zwar sowohl insofern, wie es von den SchülerInnen wahrgenommen wird, als auch wie es die LehrerInnen selbstreflexiv darstellen. Möglicherweise erlaubt dies – ausgehend von einer positiven Korrelation von Unterrichtsgestaltung und Lesekompetenz<sup>397</sup> – erste empirisch begründete Hinweise für mögliche Weiterentwicklungen bzw. Modifikationen des LehrerInnenverhaltens zu geben, welche in weiterer Folge einen positiven Einfluss auf die Lesekompetenz von SchülerInnen haben könnten.

### **5.1.3 Grundlegende theoretische Überlegungen**

Um eine gewisse Vergleichbarkeit dieser Studie mit den Ergebnissen von PISA 2009 zu gewährleisten, soll hier ebenfalls das Verständnis von Lesen angenommen werden, wie es für die PISA-Studie (2000) definiert ist:

*„Lesen ist eine universelle Kulturtechnik und ermöglicht die Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben einer modernen Gesellschaft. Eine erfolgreiche Lesesozialisation beginnt bereits im Vorschulalter in der Familie. Im Einklang mit der Forschungsliteratur wird Lesen in PISA als aktive Auseinandersetzung mit Texten gesehen. Die Verstehensleistung stellt eine Konstruktionsleistung des Lesers bzw. der Leserin dar, bei der der Inhalt des Textes aktiv mit bereits vorhandenem Wissen in Beziehung gesetzt wird.“<sup>398</sup>*

Wie in Kapitel 1.1.1 beschrieben, umfasst der Kompetenzbegriff nicht nur kognitive Fähigkeiten, sondern auch motivationale und volitionale Aspekte: „Bei der Beschreibung von Kompetenz und vor allem bei Versuchen ihrer Operationalisierung stehen hauptsächlich kognitive Merkmale (fachbezogenes Gedächtnis, umfangreiches Wissen, automatisierte Fertigkeiten) im Vordergrund. Jedoch gehören

---

<sup>397</sup> siehe Kap. 5.1.3

<sup>398</sup> Baumert et al. 2001: 78

ausdrücklich auch motivationale und handlungsbezogene Merkmale zum Kompetenzbegriff.“<sup>399</sup>

Unter *Motivation* versteht die Psychologie „die Gesamtheit der *emotionalen, kognitiven und physiologischen Prozesse* sowie jene Effekte, welche das Verhalten steuern und Antreiben. Durch den aktuellen Zustand des »Motiviertseins« (einschließlich der Willensprozesse, Vorsätze und Entschlüsse – welche sich allerdings im Grad der Bewusstheit und Intentionalität unterscheiden) werden Wahrnehmungen sowie kognitive und motorische Funktionen aktiviert und der weitere Verlauf der Aktivität reguliert.“<sup>400</sup>

„Der Begriff der *Volition* umfasst die Absicht [...] und wird durch ein Gerichtetsein auf ein Objekt oder ein Ziel gekennzeichnet. [...] Eine vorhandene Motivationstendenz genügt eben noch nicht, um das entsprechende Handlungsziel verbindlich anzustreben, dazu muss die resultierende Motivationstendenz erst den Charakter einer *Handlungsabsicht* gewinnen.“<sup>401</sup>

Vor diesem theoretischen Hintergrund geht diese Arbeit von der Hypothese aus, dass es einen Kausalzusammenhang zwischen *Unterrichtsgestaltung und Lesekompetenz* sowie *Freizeit-Leseverhalten und Lesekompetenz* gibt.<sup>402</sup> Ersteres beeinflusst die Motivation und die Fertigkeiten der SchülerInnen, während mit letzterem neben einer intrinsischen Lesemotivation auch eine Automatisierung und Sicherheit der Lesefertigkeit einhergeht.

#### 5.1.4 Stichprobe

Um vergleichende Daten der beiden für diese Arbeit interessanten didaktischen Systeme zu erhalten, wurde die Datenerhebung sowohl an Privatschulen (AHS) mit Öffentlichkeitsrecht, als auch an privaten Montessori-Schulen durchgeführt. Die Beschränkung auf Schulen in nicht-öffentlicher Trägerschaft bietet den Vorteil, von einem jeweils sehr ähnlichen sozialen Hintergrund der SchülerInnen ausgehen zu können. Dies ist deshalb möglich, da Schulen, für welche ein bestimmtes Schulgeld zu zahlen ist, nur SchülerInnen zugänglich sind, deren Eltern das Bildungsinteresse

---

<sup>399</sup> Klieme et al. 2007: 72; siehe Kap. 2.1.1

<sup>400</sup> Trimmel 2003: 24

<sup>401</sup> ebd.: 26

<sup>402</sup> vgl. Schwantner & Schreiner 2010

haben, ihren Kindern den Besuch der entsprechenden Schulen zu gestatten. Weiß (2011) stellt in seiner Studie zu Schulen in privater Trägerschaft in Deutschland fest, dass der Besuch einer solchen sehr stark von der Bildungsnähe des Elternhauses abhängt, wobei hier der höchste Bildungsabschluss der Eltern als Indikator dient<sup>403</sup>, und dass "das Haushaltseinkommen [...] demgegenüber keinen statistisch messbaren Effekt [hat], wenn andere Faktoren konstant gehalten werden."<sup>404</sup> Diese Eingrenzung der Stichprobe stellt eine Notwendigkeit dar, da es im Rahmen dieser Diplomarbeit es nicht möglich wäre, bei der Auswertung der Daten unterschiedliche soziale Hintergründe der SchülerInnen zu gewichten und somit vergleichbare Daten zu erhalten.

Insgesamt nahmen fünf Schulen an dieser Studie Teil, und zwar zwei Regel- und drei Montessori-Schulen, welche alle darum gebeten haben, aus Gründen der Anonymität der SchülerInnen und des Datenschutzes nicht namentlich genannt zu werden. Der Schulgeldbeitrag an den jeweiligen Schulen ist teilweise abhängig von den in Anspruch genommenen Leistungen beläuft sich auf folgendes:

<b>Montessori-Schule 1</b>	
einmalige Einschreibungsgebühr	€ 440,-
monatliches Schulgeld, 12x / Jahr, inkl. Mittagessen	€ 280,-
Schuljahr gesamt, inkl. aller Gebühren	€ 3800,-
<b>Montessori-Schule 2</b>	
einmalige Einschreibungsgebühr	-
monatliches Schulgeld, 12x / Jahr, inkl. Mittagessen	€ 484,-
Schuljahr gesamt, inkl. aller Gebühren	€ 5808,-
<b>Montessori-Schule 3</b>	
einmalige Einschreibungsgebühr	€ 300,-
monatliches Schulgeld, 12x / Jahr, inkl. Mittagessen	€ 434,-
Schuljahr gesamt, inkl. aller Gebühren	€ 5508,-

Tab. 5.1a: Schulgeld Montessori

<sup>403</sup> "Bildungsnähe" bedeutet hier, dass mindestens ein Elternteil das Abitur hat; vgl. Weiß 2011: 37

<sup>404</sup> ebd.

<b>Regelschule 1</b>	
einmalige Einschreibungsgebühr	-
monatliches Schulgeld, 10x / Jahr, inkl. Mittagessen	€ 270,-
Schuljahr gesamt, inkl. aller Gebühren	€ 2700,-
<b>Regelschule 2</b>	
einmalige Einschreibungsgebühr	-
monatliches Schulgeld, 10x / Jahr, inkl. Mittagessen	€ 197,-
Schuljahr gesamt, inkl. aller Gebühren	€ 1970,-

Tab. 5.1b: Schulgeld Regelschule

Aus diesen Zahlen lässt sich deutlich erkennen, dass die Regelschulen in privater Trägerschaft pro Jahr deutlich weniger Schulgeld kosten und auch nur für 10 statt 12 Monate Schulgeld erheben. An keiner der fünf Schulen gibt es jedoch kostenlose Stiftungs- oder Stipendiatsplätze oder sonstige Schulgeld-befreiungen. An einigen der Schulen kann für zusätzliche Kosten allerdings eine Nachmittagsbetreuung in Anspruch genommen werden, was im Durchschnitt einen Aufpreis von 15 - 30% bedeutet.

Hinzu kommt hier auch, dass es für die Regelschulen bestimmte Leistungsvoraussetzungen gibt, welche die SchülerInnen in der Volksschule erbracht haben müssen, um dort aufgenommen zu werden. Die genauen Bestimmungen variieren zwischen den Schulen und können hier aus Gründen der gewünschten Anonymität nicht im Einzelnen angegeben werden. Gute oder sehr gute Leistungen in den Bereichen Deutsch und Mathematik werden aber vielfach als grundlegende Voraussetzung für eine Aufnahme des Kindes gefordert. Bei den Montessori-Schulen hingegen handelt es sich im Normalfall um Gesamtschulen, d.h. es werden alle SchülerInnen unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit aufgenommen.<sup>405</sup> Mit anderen Worten: die Montessori-SchülerInnen weisen ein breiteres intellektuelles Leistungsspektrum auf, als die RegelschülerInnen. Eine vergleichende Überprüfung dieser Ausgangslage ist allerdings nicht möglich, da an Montessori-Schulen keine direkten Noten vergeben werden. Zusätzlich gibt es auch einige SchülerInnen, die nicht von Beginn ihrer

---

<sup>405</sup> siehe Kap. 4.2.3

Schullaufbahn nach der Montessori-Pädagogik unterrichtet wurden, was sich aber auch nicht bei der Stichprobenziehung kontrollieren ließ.

Befragt werden sowohl die SchülerInnen der achten Schulstufe – also die 14-/15-jährigen RegelschülerInnen und aufgrund des früheren Schulbeginns die 13-/14-jährigen Montessori-SchülerInnen – als auch die jeweiligen DeutschlehrerInnen der Klassen. Da die Erhebung zum Ende des Schuljahres durchgeführt wird, sind die meisten der teilnehmenden SchülerInnen fünfzehn bzw. vierzehn Jahre alt.

Insgesamt wurden 62 Montessori-SchülerInnen (je 31 Mädchen und Jungen) und 60 RegelschülerInnen (je 30 Mädchen und Jungen) befragt. Da die geschlechtliche Zusammensetzung der Klassen nicht kontrolliert werden konnte, ist diese Gleichverteilung allerdings rein zufällig. Die Anzahl der befragten RegelschülerInnen wurde hier – aufgrund der höheren Verfügbarkeit<sup>406</sup> – von den teilnehmenden Montessori-SchülerInnen abhängig gemacht. Dies ermöglichte das Ziehen von ähnlich großer Stichproben.

Außerdem wurden Interviews mit sechs LehrerInnen geführt, von denen jeweils drei an einer Montessori- bzw. an einer Regelschule unterrichten.

### **5.1.5 Zugang zum Feld**

Nach einer kurzen Recherchephase wurde telefonisch Kontakt mit mehreren Privatschulen mit den für diese Arbeit zentralen didaktischen Ansätzen in Wien und Niederösterreich aufgenommen und nach der Möglichkeit einer Teilnahme an dieser Studie gefragt. Im Regelfall baten die jeweiligen Schuladministratoren um eine schriftliche Anfrage, welche eine Beschreibung der geplanten Forschung sowie den Fragebogen enthielt.

Da es in Österreich bisher nur wenige Montessori-Schulen mit einer Sekundarstufe gibt, mussten hier auch Schulen in anderen Bundesländern in die potenzielle Stichprobe mit aufgenommen werden, um eine möglichst große Teilnehmerzahl und damit Repräsentativität zu erreichen.

---

<sup>406</sup> siehe Kap. 5.1.5

Zusätzlich wurde, da die SchülerInnen noch minderjährig sind, ein Elternbrief<sup>407</sup> verfasst, der vorab an die teilnehmenden Schulen geschickt und dort von den LehrerInnen an die entsprechenden SchülerInnen verteilt wurde. In diesem Brief wurden die Eltern um eine Teilnehmeerlaubnis für ihre Kinder an dieser Studie gebeten.

### **5.1.6 Forschungsmethodik**

Diese Arbeit verfolgt zwei miteinander verknüpfte Forschungsfragen<sup>408</sup>, welche allerdings methodisch separat erhoben werden.

Für die Erfassung der Lesekompetenz bietet sich eine Reihe von Testaufgaben an, welche die SchülerInnen in einem bestimmten Zeitrahmen bearbeiten sollen. Hier orientiert sich die Studie am methodischen Vorgehen von PISA, nutzt aber, da die PISA-Testitems nicht öffentlich zugänglich sind, als Basis die vom BIFIE entwickelten Aufgaben zur Erhebung von Kompetenzen als Indikatoren für das Erreichen der im Schulgesetz festgelegten Bildungsstandards.<sup>409</sup>

Ergänzend dazu werden ausgewählte Items des bei PISA 2009 verwendeten Schülerfragebogens<sup>410</sup> genutzt, um Daten zu den Lesegewohnheiten und zum Deutschunterricht aus Sicht der SchülerInnen zu erhalten. Diese Daten ermöglichen ein direktes In-Beziehung-Setzen dieser Studie mit den Ergebnissen von PISA 2009 und dienen als Indikator für die motivationalen und volitionalen Kompetenzaspekte der SchülerInnen.

Zwar wäre, da Motivation und Volition sehr komplexe Konzepte sind, hier ein qualitatives Erhebungsverfahren durchaus sinnvoll<sup>411</sup>, aber die Größe der Stichprobe ist für ein solches Vorgehen ungeeignet.

Als Vergleich zur Schilderung des Unterrichts im Schülerfragebogen seitens der SchülerInnen werden die jeweiligen DeutschlehrerInnen in qualitativen Leitfadeninterviews nach ihrer persönlichen Einschätzung des Deutschunterrichts,

---

<sup>407</sup> siehe Anhang C

<sup>408</sup> siehe Kap. 5.1.2

<sup>409</sup> <http://www.bifie.at/interaktive-beispiele> [Stand 28.04.2011]

<sup>410</sup> <http://www.bifie.at/pisa-2009-frageboegen> [Stand 24.03.2011]

<sup>411</sup> vgl. Heinze 2001: 27

nach den behandelten Themen und verwendeten Materialien, sowie nach einer Einschätzung des Leseverhaltens ihrer SchülerInnen befragt.

## **5.2 Quantitativer Forschungsteil**

Der in dieser Studie verwendete zweiteilige Fragebogen<sup>412</sup> zielt darauf ab, ein möglichst detailliertes Bild vom Leseverhalten bzw. Lesenlernen der SchülerInnen zu erhalten, sowie ihren Kompetenzstand zu ermitteln. Im folgenden soll nun dargestellt werden nach welchen Kriterien die Items des Fragebogens ausgewählt wurden.

### **5.2.1 Testteil: Erfassung der Lesekompetenz**

Das Faktenwissen der SchülerInnen – hier der kognitive Fähigkeits- bzw. Könnensaspekt ihrer Lesekompetenz – erfolgt durch einen standardisierten Testteil. Diese Methode ist am ehesten geeignet, da „ein großes Vorwissen über das zu untersuchende Thema vorhanden ist und ein größerer Kreis von Merkmalsträgern verglichen werden soll.“<sup>413</sup>

Zur Feststellung der Lesekompetenz der befragten SchülerInnen dienen Testaufgaben, die vom BIFIE zur Erhebung der durch die Bildungsstandards gesetzlich festgelegten Lesefähigkeiten von SchülerInnen der achten Schulstufe entwickelt wurden. Diese Aufgaben wurden unter der Prämisse entworfen, verschiedene Aspekte von Lesekompetenz zu prüfen und anhand eines Punktesystems quantitativ messbar zu machen.

Die Auswahl der im Testteil verwendeten Testaufgaben war zwei zentralen Kriterien unterworfen: zum einen sollten die Aufgaben in einer Zeitspanne von insgesamt nicht wesentlich mehr als dreißig Minuten zu bearbeiten sein, so dass der gesamte Fragebogen innerhalb einer schulischen Unterrichtseinheit von 45 Minuten zu beantworten wäre. Zum anderen sollten die Testaufgaben auf möglichst viele unterschiedliche Teilbereiche von Lesekompetenz eingehen, wie sie vom BIFIE definiert sind<sup>414</sup>, und damit ein so vollständiges Bild von Lesekompetenz liefern, wie es im Rahmen dieser Studie aufgrund zeitlicher Faktoren sowie der Größe der Stichprobe möglich ist. Dies inkludiert auch die Nutzung verschiedener Texttypen.

In der ersten der drei Aufgaben sollen die SchülerInnen explizite Informationen aus einem Text ermitteln, wobei es sich bei der Textform um die grafische Darstellung

---

<sup>412</sup> siehe Anhang A

<sup>413</sup> Raithel 2008: 67

<sup>414</sup> siehe BIFIE 2010: CD „Etappen“



einer Datenerhebung handelt. Dabei sollen nicht nur bestimmte Daten aus dem Schaubild abzulesen, sondern auch zusätzliche Informationen wie beispielsweise die Anzahl und das Alter der Befragten. Zwar sind in der Aufgabenstellung vom BIFIE noch drei weitere Arbeitsaufträge vorgesehen, welche allerdings im Rahmen des Fragebogens nicht durchführbar sind und somit entfallen.

Aufgabe 2 zielt ebenfalls darauf ab, sowohl allgemeine als auch explizite Informationen aus einem Sachtext zu ermitteln und anwenden zu können. Auch hier sind vom BIFIE weitere, auf die Grammatik bezogene Teilaufgaben vorgesehen, die hier aber nicht gestellt werden, da die korrekte Benennung von Satzgliedern nicht in den für diese Arbeit relevanten Fähigkeitsbereich fällt.

Die letzte Aufgabe prüft das Sprachverständnis der SchülerInnen anhand eines fiktionalen Textes. Es geht darum, Satzstrukturen bzw. die für den Inhalt des Textes zentralen Wörter zu erkennen und deren Bedeutung zu erfassen. Auch hier wurde auf einige der Teilaufgaben aus Inhalts- bzw. Durchführbarkeitsgründen verzichtet.

Alle drei Aufgaben sind von den SchülerInnen mittels Multiple Choice Optionen bzw. durch das Zuordnen von Begriffen zu entsprechenden Fragestellungen oder Schaubildern zu beantworten.

### **5.2.2 Fragebogen: Leseverhalten und Unterricht**

Der zweite Teil des Fragebogens besteht aus ausgewählten Items des PISA-Schülerfragebogens<sup>415</sup> und soll mittels verschiedener Multiple Choice Fragen folgende Kategorien aus Sicht der SchülerInnen erheben, welche anschließend sowohl mit den erbrachten Leistungen der SchülerInnen im ersten Teil des Fragebogens sowie mit den Ergebnissen der PISA-Studie 2009 in Bezug gesetzt werden:

- 1) Das persönliche Leseverhalten in der Freizeit
- 2) Das Lernverhalten im Zusammenhang mit Texten
- 3) Die Unterrichtswahrnehmung<sup>416</sup>

Eine Bewertung dieser Fragen erfolgt allerdings nicht, da sie lediglich den subjektiven Eindruck der SchülerInnen erheben sollen.

---

<sup>415</sup> <http://www.bifie.at/pisa-2009-fragebogen> [Stand 24.03.2011]

<sup>416</sup> siehe Kapitel 5.1.3

ad 1) Die Fragen nach dem Freizeit-Leseverhalten ermöglichen eventuell einen Rückschluss auf die jeweilige Lesemotivation der/des SchülerIn, wobei man allerdings hier die Art der gelesenen Texte berücksichtigen muss. Ein ausgeprägtes Lesen in der Freizeit muss nicht unbedingt ein motiviertes Lesen im schulischen Kontext bedingen. Allerdings kann man durchaus davon ausgehen, dass ein intensiver Umgang mit Texten in der Freizeit zumindest die Sicherheit der SchülerInnen in Bezug auf das Lesen und Textverständnis erhöht.<sup>417</sup>

Gefragt wird hier sowohl nach der mit Lesen verbrachten Freizeit, als auch der Art der gelesenen Literatur. Außerdem wird die persönliche Einstellung der SchülerInnen zum Lesen erhoben.

Für die erste Kategorie dienen folgende Fragen aus dem PISA-Fragebogen als Indikatoren:

- 1) *„Wie viele Bücher habt ihr zuhause?“*
- 2) *„Wie viel Zeit verbringst Du normalerweise damit, zu Deinem Vergnügen zu lesen?“*
- 3) *„Wie genau stimmen folgende Aussagen über Lesen für Dich?“*
  - Ich lese nur, wenn ich muss.
  - Lesen ist eines meiner liebsten Hobbys.
  - Ich rede gern mit anderen Leuten über Bücher.
  - Es fällt mir schwer, Bücher zu Ende zu lesen.
  - Ich freue mich, wenn ich ein Buch geschenkt bekomme.
  - Für mich ist Lesen Zeitverschwendung.
  - Ich gehe gern in Buchhandlungen oder Bibliotheken.
  - Ich lese nur, um Informationen zu bekommen, die ich brauche.
  - Ich kann nicht länger als ein paar Minuten stillsitzen und lesen.
  - Ich sage gern meine Meinung über Bücher, die ich gelesen habe.
  - Ich tausche gern Bücher mit meinen Freundinnen und Freunden.
- 4) *„Wie oft liest Du zu Deinem Vergnügen...?“*
  - Zeitschriften / Magazine
  - Comic-Hefte / Comics
  - Romane, Erzählungen, Geschichten
  - Sachbücher (z.B Biografien, Wissenschaft, Technik)
  - Tageszeitungen

---

<sup>417</sup> siehe Kap. 2

ad 2) Die Art und Weise, mit der sich die SchülerInnen in einem Lernkontext mit verschiedenen Texten auseinandersetzen, kann als von besonderer Bedeutung für den Umgang mit dem Lesen im schulischen Kontext angesehen werden. Gerade hier ist das Verstehen von Schlüsselinformationen fächerübergreifend zentral.

Als Indikator dient hier folgende Frage nach den Lerntechniken der SchülerInnen:

1) *„Wie oft machst Du die folgenden Dinge beim Lernen? Wenn ich lerne...“*

- ... versuche ich mir alles zu merken, was im Text vorkommt.
- ... überlege ich mir zuerst, was genau ich lernen muss.
- ... versuche ich, mir so viele Einzelheiten wie möglich zu merken.
- ... versuche ich, neue Informationen auf das zu beziehen, was ich bereits in anderen Fächern gelernt habe.
- ... lese ich den Text so oft, bis ich ihn auswendig kann.
- ... überprüfe ich, ob ich das Gelesene auch verstanden habe.
- ... lese ich den Text immer wieder durch.
- ... überlege ich mir, inwieweit die Informationen außerhalb der Schule nützlich sein könnten.
- ... versuche ich herauszufinden, was ich noch nicht richtig verstanden habe.
- ... versuche ich den Inhalt besser zu verstehen, indem ich ihn auf meine eigenen Erfahrungen beziehe.
- ... achte ich darauf, dass ich mir die wichtigsten Punkte des Textes merke.
- ... überlege ich mir, inwieweit die Informationen mit dem übereinstimmen, was im wirklichen Leben geschieht.
- ... und etwas nicht verstehe, suche ich nach zusätzlichen Informationen, um das zu klären.

ad 3) Auch das Erleben des Unterrichts und der LehrerInnen kann großen Einfluss auf Motivation und Volition der SchülerInnen haben und wird deshalb ebenfalls erhoben. Gerade der Unterricht scheint für den Kompetenzerwerb besonders wichtig zu sein, und „die von manchen Wissenschaftlern offen ausgedrückte Skepsis gegen die Bedeutung der Schule für die kognitive Entwicklung der Schüler wurde in den letzten Jahren durch zahlreiche empirische Studien weitgehend (wenn auch nicht vollständig) überwunden.“<sup>418</sup>

---

<sup>418</sup> Weinert 2002: 79; siehe auch Kap. 1.1.3

Die hier erhobenen Daten zum LehrerInnenverhalten und zur Unterrichtsgestaltung sind besonders für den zweiten Teil der Forschungsfrage<sup>419</sup> von Bedeutung. Zentral sind sowohl das Unterrichtsverhalten der LehrerInnen als auch das der SchülerInnen, sowie das SchülerInnen-LehrerInnen-Verhältnis.

Folgende Fragen werden zur Erhebung dieser Kategorie herangezogen:

- 1) *„Wie sehr stimmst Du mit den folgenden Aussagen über die Lehrerinnen und Lehrer an Deiner Schule überein?“*
  - Ich komme mit den meisten meiner Lehrer/innen gut aus.
  - Den meisten meiner Lehrer/innen ist es wichtig, dass ich mich wohl fühle.
  - Die meisten meiner Lehrer/innen interessieren sich für das, was ich zu sagen habe.
  - Wenn ich zusätzliche Hilfe brauche, bekomme ich sie von meinen Lehrern und Lehrerinnen.
  - Die meisten meiner Lehrer/innen behandeln mich fair.
- 2) *„Wie oft kommen folgende Dinge in Deinem Unterricht in Deutsch (und Kommunikation) vor?“*
  - Die Schüler/innen hören nicht auf das, was der Lehrer / die Lehrerin sagt.
  - Es ist laut und alles geht durcheinander.
  - Der Lehrer / die Lehrerin muss lange warten, bis Ruhe eintritt
  - Die Schüler/innen können nicht ungestört arbeiten.
  - Die Schüler/innen fangen erst lange nach dem Beginn der Stunde an zu arbeiten.
- 3) *„Wie oft kommen folgende Dinge in Deinem Unterricht in Deutsch (und Kommunikation) vor?“*
  - Der Lehrer / die Lehrerin fordert die Schüler/innen auf, die Bedeutung eines Textes zu erklären.
  - Der Lehrer / die Lehrerin stellt den Schüler/innen anspruchsvolle Fragen, damit sie den Text besser verstehen.
  - Der Lehrer / die Lehrerin lässt den Schüler/innen genug Zeit, über ihre Antworten nachzudenken.
  - Der Lehrer / die Lehrerin empfiehlt, ein Buch oder einen Autor / eine Autorin zu lesen.
  - Der Lehrer / die Lehrerin ermuntert die Schüler/innen, ihre eigene Meinung zu einem Thema zu äußern.
  - Der Lehrer / die Lehrerin hilft den Schüler/innen, die Geschichten, die sie lesen, mit ihrem Leben in Bezug zu setzen.

---

<sup>419</sup> siehe Kap. 5.1.2

- Der Lehrer / die Lehrerin zeigt den Schüler/innen, wie der Inhalt der Texte auf dem aufbaut, was sie bereits wissen.
- 4) *„Wie oft kommen folgende Dinge in Deinem Unterricht in Deutsch (und Kommunikation) vor?“*
- Unser Lehrer / unsere Lehrerin erklärt im Voraus, was er / sie von den Schüler/innen erwartet.
  - Unser Lehrer / unsere Lehrerin achtet darauf, dass die Schüler/innen ihre Leseaufgabe konzentriert durchführen.
  - Unser Lehrer / unsere Lehrerin bespricht die Arbeit der Schüler/innen nach Abschluss der Leseaufgabe.
  - Unser Lehrer / unsere Lehrerin erklärt den Schüler/innen im Vorhinein, wie ihre Arbeit beurteilt wird.
  - Unser Lehrer / unsere Lehrerin fragt, ob jeder Schüler / jede Schülerin verstanden hat, wie die Leseaufgabe durchzuführen ist.
  - Unser Lehrer / unsere Lehrerin gibt den Schüler/innen die Möglichkeit, Fragen zur Leseaufgabe zu stellen.
  - Unser Lehrer / unsere Lehrerin stellt Fragen, die die Schüler/innen zur aktiven Teilnahme motivieren.

Die Fragen sind – bis auf wenige Ausnahmen – auf einer Skala von 1 bis 4 zu beantworten. Die dieser Skala zugeordneten konkreten Antworten variieren abhängig von der Fragestellung.

Jene Items des PISA-Schülerfragebogens, welche nach dem sozialen bzw. familiären Hintergrund der SchülerInnen fragen, sind für diese Arbeit insofern nicht relevant, als dass eine diesbezügliche individuelle Auswertung nicht beabsichtigt ist. Dementsprechend entfallen diese Fragen hier.<sup>420</sup> Auch die Frage nach Dauer und Art der Unterrichtseinheiten sowie dem gesonderten Förderunterricht werden hier nicht übernommen, da diese Konzepte nicht Teil der Montessori-Didaktik und damit für diese Studie nicht von direkter Bedeutung sind.<sup>421</sup> Andere Fragen, beispielsweise nach der Nutzung von Computern, entfallen hier ebenfalls, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen.

---

<sup>420</sup> siehe Kap. 5.1.4

<sup>421</sup> siehe Kap. 4

## **5.3 Qualitativer Forschungsteil**

Ergänzend zu denen mithilfe des quantitativen Tests erhobenen Daten bezüglich der Lesekompetenz und des Fragebogens zum Leseverhalten der SchülerInnen, sowie deren Erleben des Deutschunterrichts soll anhand von kurzen qualitativen Leitfadeninterviews zusätzlich die Einschätzung der jeweiligen LehrerInnen erfragt werden.

### **5.3.1 Problemzentriertes Leitfadeninterview**

Ziel der Interviews ist es, ein Bild davon zu erhalten, wie DeutschlehrerInnen der beiden hier zentralen Schulformen den eigenen Unterricht gestalten und wie sie das Leseverhalten ihrer SchülerInnen einschätzen. Dies mag – in Kombination mit dem zweiten Teil des SchülerInnenfragebogens – Aufschluss über etwaige Diskrepanzen in der jeweiligen Wahrnehmung von Lesen und Unterricht geben, welche wiederum möglicherweise die Lesekompetenz der SchülerInnen beeinflussen.

Zudem erlaubt der relativ offen gestaltete Regelschullehrplan keine verallgemeinerte Darstellung vorgegebener Unterrichtsmethoden.<sup>422</sup> Eine diesbezügliche Befragung der LehrerInnen erscheint also durchaus sinnvoll.

„Das Interview lässt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung [...].“<sup>423</sup>

Die Offenheit des Interviews erlaubt es, die subjektiven Eindrücke und Deutungen der befragten DeutschlehrerInnen in Bezug auf ihren eigenen Unterricht sowie die Lesegewohnheiten ihrer SchülerInnen detaillierter zu erfassen, als dies mit einer quantitativen Erhebung möglich wäre. Komplexe Strukturen und Konzepte können hier von den InterviewpartnerInnen selbst frei formuliert werden und erhalten dadurch eine hohe Genauigkeit.<sup>424</sup>

Diese Form des Interviews „eignet sich hervorragend für eine theoriegeleitete Forschung *[um welche es sich hier handelt – Anm.]*, da es keinen rein explorativen

---

<sup>422</sup> siehe Kap. 3

<sup>423</sup> Mayring 2002: 67

<sup>424</sup> vgl. ebd.: 68ff

Charakter hat, sondern Aspekte der vorrangigen Problemanalyse in das Interview Eingang finden.“<sup>425</sup> Ein weiterer Vorteil dieser Vorgehensweise ist die „teilweise Standardisierung durch den Leitfaden. Denn diese Standardisierung erleichtert die Vergleichbarkeit mehrerer Interviews.“<sup>426</sup>

In dieser Forschung ist zwar der Vergleich der verschiedenen Interviews eher zweitrangig, aber der Vergleich der jeweiligen Aussagen von LehrerInnen und SchülerInnen ist zentral.

Folgender Leitfaden wurde für die LehrerInneninterviews verwendet:

*Was ist für Sie guter Unterricht bzw. gute Unterrichtsgestaltung?*

*Was sind die zentralen Themen, die Sie in diesem Schuljahr im Deutschunterricht behandeln?*

*Gibt es bestimmte Bereiche, in denen Sie bei Ihren SchülerInnen besondere Schwierigkeiten erkennen können?*

*Wie würden ihre Schülerinnen und Schüler bei einem Lesetest abschneiden?*

*Wie viel Zeit verbringen Ihre Schüler Ihrer Einschätzung nach in der Freizeit mit Lesen?*

*Wie stehen Sie zur PISA-Studie und ihren Ergebnissen von 2009?*

*Welche möglichen Ursachen vermuten Sie hinter diesen Ergebnissen?*

Ziel dieses Interviews ist es, die Sichtweise der LehrerInnen auf den eigenen Unterricht zu erheben, da die Unterrichtsgestaltung seitens des gesetzlichen Lehrplans und auch im Rahmen der Montessori-Pädagogik sehr offen gehalten und der/dem einzelnen LehrerIn überantwortet wird. Auch wird um eine Einschätzung der eigenen SchülerInnen gebeten, welche mit den jeweiligen Leistungen und Angaben der Klassen verglichen werden können. Abschließend wird direkt nach PISA und den möglichen Ursachen für die Ergebnisse gefragt, da sich dies direkt auf die Forschungsfrage dieser Arbeit bezieht und eventuell aufschlussreiche Hinweise bietet.

---

<sup>425</sup> ebd.: 70

<sup>426</sup> ebd.

# KAPITEL 6

*Stefan Becks*

## **6.1 Datenanalyse**

Dieses Kapitel umfasst die Auswertung der gesamten im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten, also sowohl die SchülerInnenfragebögen als auch die Interviews. Diese erfolgt mittels verschiedener methodischer Zugänge, welche jeweils kurz erläutert werden.

Basierend auf den hier gewonnenen Erkenntnissen, sollen die zentralen Forschungsfragen dieser Arbeit zu beantworten versucht werden:

*Gibt es einen Unterschied in der Lesekompetenz von RegelschülerInnen im Vergleich zu Montessori-SchülerInnen?*

und

*In welchen Bereichen lassen sich mögliche Ursachen für Unterschiede verorten?*

Zu diesem Zweck werden die verschiedenen Daten miteinander verglichen und auf eventuelle Zusammenhänge hin untersucht. Die Ergebnisse werden im Anschluss vorgestellt und diskutiert, und auch das Forschungsdesign selbst wird kritisch reflektiert.



## **6.2 Auswertung des Testteils**

In diesem Kapitel sollen die erhobenen Daten zur Lesekompetenz ausgewertet und in Hinblick auf die Forschungsfrage nach einem Unterschied in der Lesekompetenz zwischen Regel- und Montessori-SchülerInnen analysiert werden. Dies soll anschließend, basierend auf der Datenanalyse des zweiten Teils des Fragebogens, soweit wie möglich ursächlich untersucht werden.

### **6.2.1 Darstellung der Auswertungsmethode**

Die Testaufgaben zur Lesekompetenz werden nach den Vorgaben des BIFIE ausgewertet.<sup>427</sup> Für jede richtige Antwort wird ein Punkt vergeben, falsche Antworten haben keinen Einfluss auf die Auswertung. Diese Quantifizierung der Leistung ermöglicht den direkten Vergleich zwischen den beiden Schulformen, oder auch zwischen einzelnen Klassen bzw. SchülerInnen, sofern dies relevant für die Beantwortung der Forschungsfrage wird.

Da die BIFIE-Aufgaben im Rahmen dieser Studie teilweise gekürzt wurden, ergeben sich folgende Gesamtpunktzahlen für jede Aufgabe:

- Aufgabe 1: 12 Punkte
- Aufgabe 2: 22 Punkte
- Aufgabe 3: 10 Punkte

Die Orientierung der einzelnen Aufgaben an verschiedenen Aspekten von Lesekompetenz bietet zwei zentrale Möglichkeiten. Zum einen erschließt die Kombination aller drei ein breites Spektrum an Anforderungen und liefert somit ein Bild der Lesekompetenz an sich, andererseits bietet diese Diversität der Fokussierung eventuell Aufschlüsse über besondere Schwierigkeiten der SchülerInnen in einzelnen Gebieten. Aufgrund der relativ geringen Stichprobengröße und des notwendigerweise eingeschränkten Rahmens des genutzten Fragebogens dieser Studie kann die Lesekompetenz der SchülerInnen allerdings nur in Teilaspekten erhoben werden.<sup>428</sup>

---

<sup>427</sup> siehe BIFIE 2010: CD „Etappen“

<sup>428</sup> siehe Kap. 5.1.4 & 5.2.1

Zur besseren Vergleichbarkeit der Daten werden die Ergebnisse der Testaufgaben prozentual angegeben.

Kritisch ist hier allerdings noch anzumerken, dass das vom BIFIE vorgegebene Punktesystem zur Auswertung der Testaufgaben zum einen relativ restriktiv ist, was die Flexibilität der Punktevergabe angeht, und andererseits durch das Ignorieren falscher Antworten teilweise zu offen ist. Dies soll hier anhand zweier Beispiele kurz näher erläutert werden.

*Beispiel 1:* In Aufgabe 2 wird nach einer von den SchülerInnen selbst zu formulierenden Überschrift für den gesamten Beispieltext gefragt, wofür zwei Punkte vergeben werden. Als richtig werden jedoch nur Antworten akzeptiert, welche das Wort „Atmung“ enthalten. Alle anderen Antworten sind nach diesen Vorgaben mit null Punkten als falsch zu bewerten. Somit werden kreative Lösungsvorschläge der SchülerInnen ausgeschlossen, welche potenziell gerade bei Montessori-SchülerInnen zu erwarten wären<sup>429</sup>. Zu einem gewissen Grad besteht hier also die Gefahr einer systematischen Verzerrung. Hier wäre eine gewisse Offenheit – beispielsweise durch die Möglichkeit der Vergabe eines einzelnen Punktes für Antworten, die zwar das Wort „Atmung“ nicht enthielten, aber vom Sinn her trotzdem zutreffend waren – eventuell förderlich für den Detailgrad der Ergebnisse gewesen.

*Beispiel 2:* Das Ignorieren falscher Antworten bei der Auswertung der Testaufgaben hat vor allem bei Aufgabe 3 möglicherweise verzerrende Auswirkungen. Es wird nach den drei Wörtern gefragt, welche für den Text die größte Bedeutung haben. Bei der Sichtung der Fragebögen stellte sich heraus, dass viele der SchülerInnen sich nicht an diese Anforderung gehalten haben und teilweise deutlich mehr als drei Antworten aufgeschrieben haben. Aus dieser Fülle an Möglichkeiten waren laut BIFIE-Vorgabe nur jene zu werten, welche als richtig definiert waren, auch wenn nicht direkt erkennbar war, dass die SchülerInnen hier die richtigen Antworten tatsächlich klar erfasst hatten.

Hinzu kommt in diesem Beispiel auch die zuvor erwähnte Restriktivität, da die Frage nach den bedeutungsvollsten Wörtern durchaus nach einer subjektiven Einschätzung verlangt, die Antwortmöglichkeiten aber auf genau drei richtige beschränkt sind.

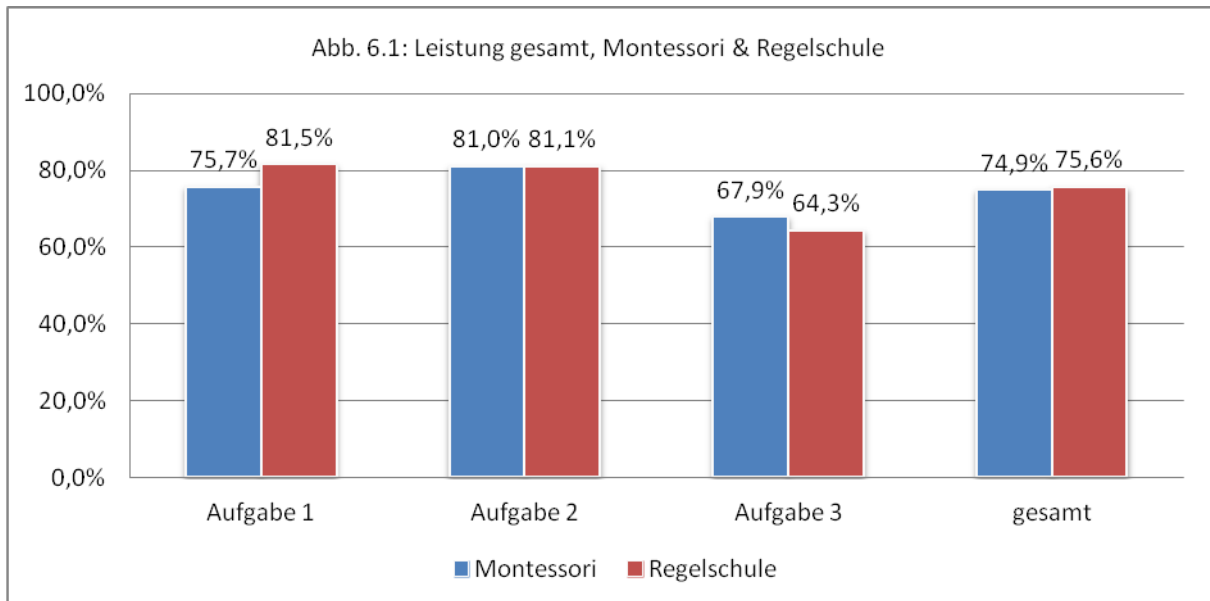
---

<sup>429</sup> siehe Kap. 4

Dennoch wurde das Auswertungsschema des BIFIE angewandt, um die Nachvollziehbarkeit und Vergleichsmöglichkeit der Ergebnisse so weit wie möglich zu erhalten.

### 6.2.2 Ergebnisse des Testteils

Die Auswertung der Testaufgaben zeigt für beide Schulformen ähnliche Ergebnisse:



Wie Abbildung 6.1 zeigt, sind die Unterschiede zwischen Montessori- und RegelschülerInnen vernachlässigbar. Der größte Leistungsunterschied beträgt bei Aufgabe 1 lediglich 5,8 Prozentpunkte zugunsten der RegelschülerInnen. Die Leistungen, welche in Aufgabe 2 erbracht wurden, sind nahezu kongruent, während die Leistungen der Montessori-SchülerInnen in Aufgabe 3 um 3,6 Prozentpunkte besser ausfallen.

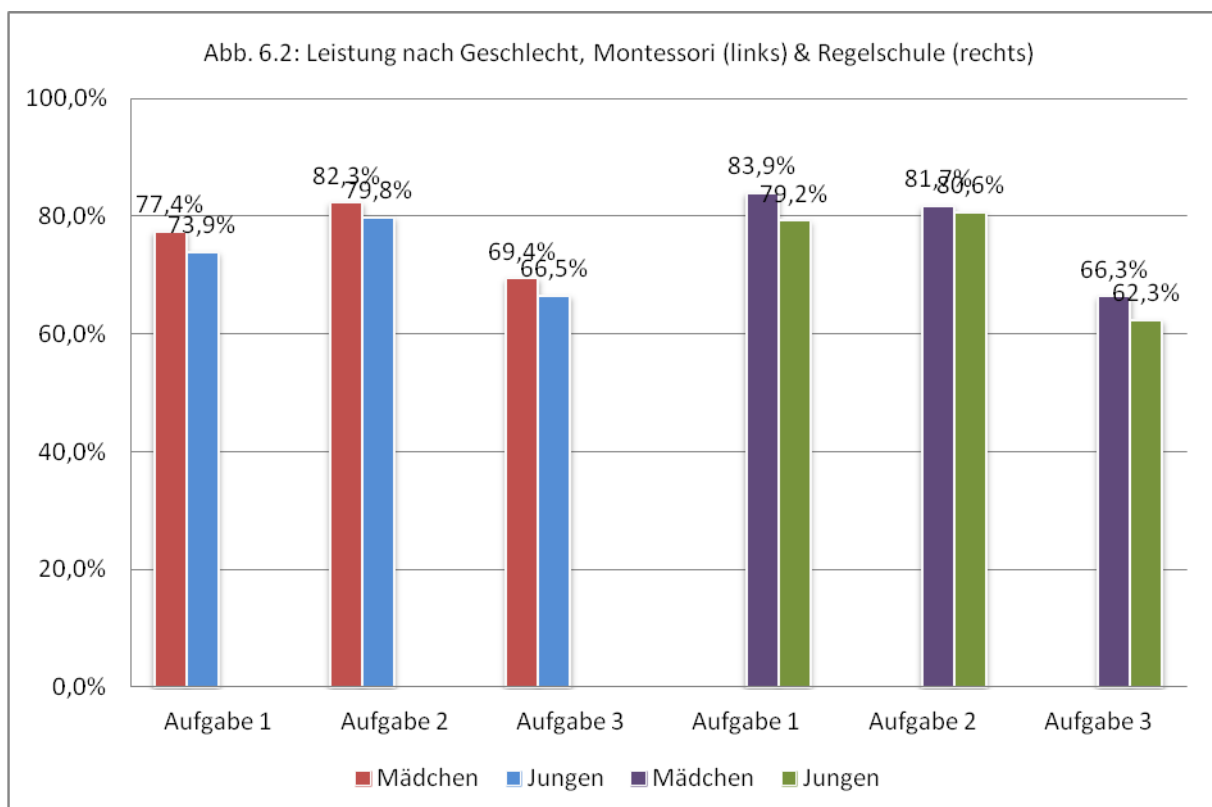
In Summe beträgt der Unterschied zwischen Regel- und Montessori-SchülerInnen weniger als einen Prozentpunkt.

Hier muss man allerdings die zwar durch die Auswahl der jeweiligen Stichproben eingeschränkten,<sup>430</sup> aber dennoch vorhandenen, unterschiedlichen Voraussetzungen der beiden Schulformen bedenken:

<sup>430</sup> siehe Kap. 5.1.4

Montessori-Schulen werden allgemein als Gesamtschulen geführt, was bedeutet, dass die SchülerInnen, die diese Schulen besuchen eine deutlich größere Bandbreite intellektueller Grundfähigkeiten aufweisen als bei den privaten AHS, bei denen die SchülerInnen nach der Volksschule anhand ihres Notendurchschnitts ausgewählt werden. Hinzu kommt außerdem, dass die Montessori-SchülerInnen im Durchschnitt ein Jahr früher mit der Schule beginnen und somit zum Zeitpunkt der Erhebung zum Ende der achten Schulstufe entsprechend ebenfalls ein Jahr jünger sind, als die RegelschülerInnen.

Die geschlechtsspezifische Auswertung der Daten bestätigt für beide Schulformen die PISA-Ergebnisse von 2009 bezüglich der höheren Lesekompetenz von Mädchen: „In Österreich weisen die Mädchen im Schnitt eine um 41 Punkte höhere Leseleistung als die Burschen auf.“<sup>431</sup> Umgerechnet auf die österreichische Gesamtleseleistung von 470 Punkten bedeutet dies eine um 11,5% bessere Leistung der Mädchen gegenüber den Jungen. In dieser Studie fällt das Ergebnis mit 6,2% zugunsten der Mädchen weniger stark aus.



<sup>431</sup> Schwantner & Schreiner 2010: 21

Die hier dargestellten Ergebnisse werden in Kapitel 6.6 mit den Ergebnissen des zweiten Fragebogenteils sowie der Lehrerinterviews in Beziehung gesetzt und ursächlich diskutiert.

## **6.3 Auswertung des Fragebogens**

Hier sollen im Folgenden die Auswertungsergebnisse des zweiten Fragebogenteils dargestellt werden, welcher sich mit den in Kapitel 5.2.2 angeführten Kategorien bezüglich des *persönlichen Leseverhaltens in der Freizeit*, dem *Lernverhalten im Zusammenhang mit Texten* sowie der *Unterrichtswahrnehmung* aus Sicht der SchülerInnen auseinander setzt. Diese Daten sollen schließlich mit den Ergebnissen der Testaufgaben in Beziehung gesetzt werden.

### **6.3.1 Zur Methode der Auswertung**

Die Auswertung erfolgt separat für jede der beiden Schulformen sowie geschlechterunabhängig. Auf Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen wird gegebenenfalls dort eingegangen, wo es Auffälligkeiten im jeweiligen Antwortverhalten gibt.

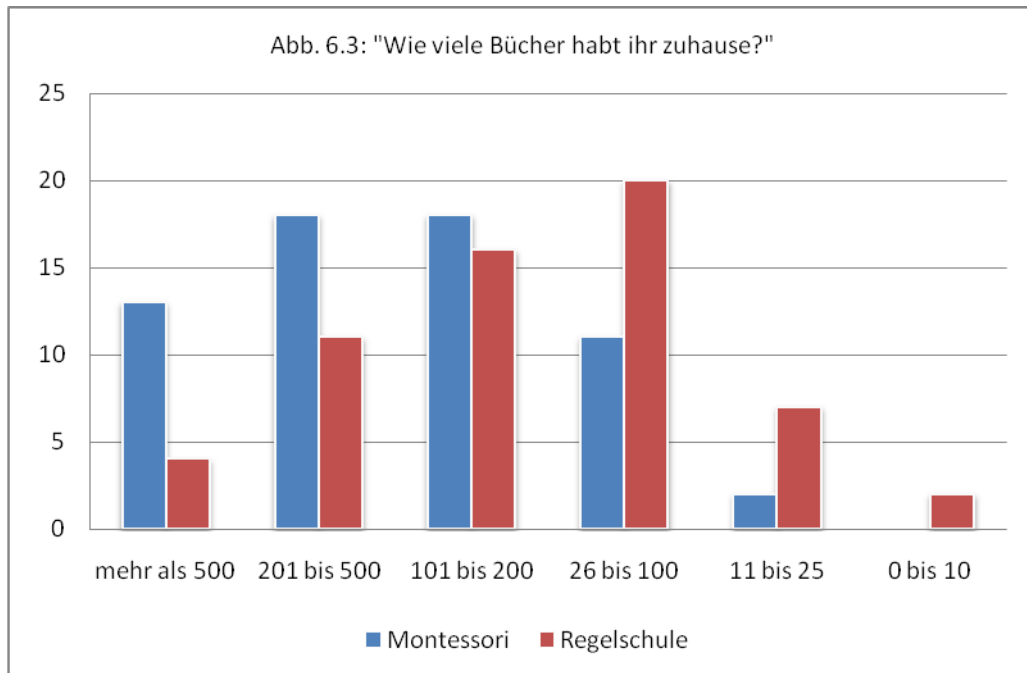
Die nahezu gleiche Größe der Stichproben ermöglicht einen direkten Vergleich der absoluten Antworten.

Zusätzlich zu den absoluten Antworten wird für einige der Fragen die relative Zustimmung bzw. Häufigkeit berechnet. Zu diesem Zweck werden die absoluten Antworten gewichtet. Dies erfolgt über die Vergabe von Punkten, wobei die Antwortmöglichkeit „stimmt überhaupt nicht“ mit null Punkten pro gegebener Antwort gewertet wird, „stimmt eher nicht“ mit einem Punkt, „stimmt eher“ mit zwei Punkten und „stimmt völlig“ mit drei Punkten. Die Gesamtzahl der Punkte wird für jede Subfrage in Relation zur maximal erreichbaren Punktzahl (Stichprobengröße  $n \times 3$ ) gesetzt.

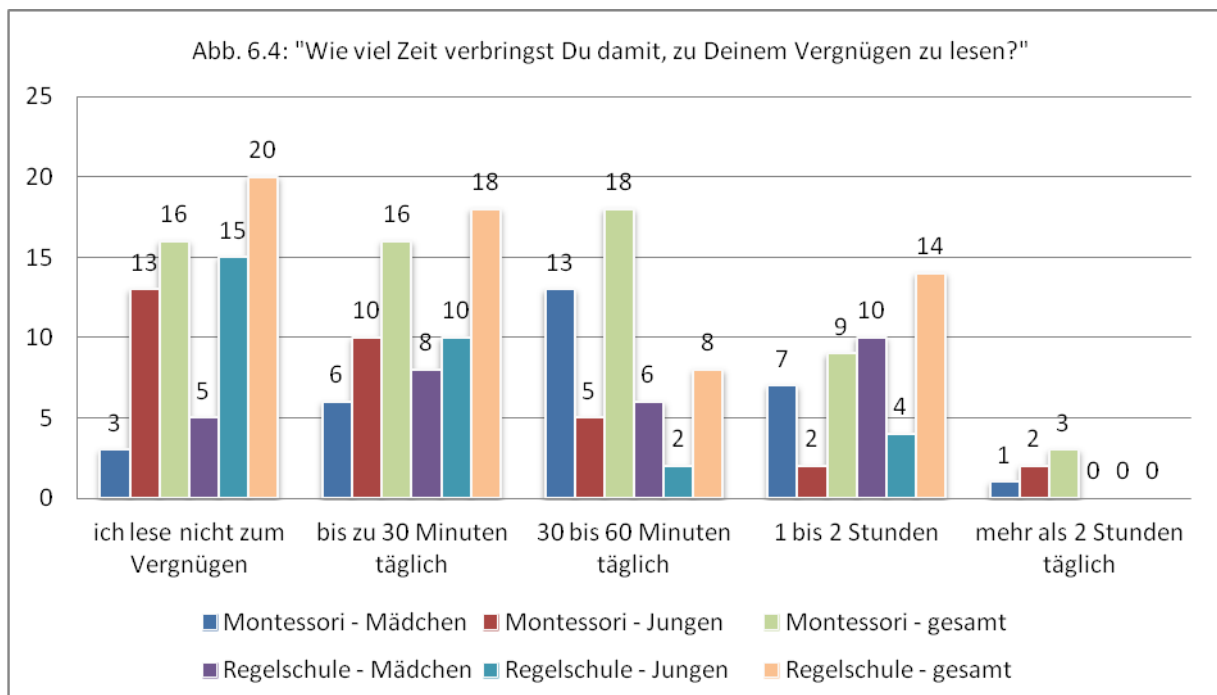
### **6.3.2 Kategorie 1: Leseverhalten in der Freizeit**

Diese Kategorie umfasst die Fragen 4 bis 7 des Fragebogens. Die erste Frage, welche als Indikator für das Freizeitleseverhalten dient, ist die nach der *Anzahl der im Haushalt vorhandenen Bücher* (abzüglich der Schulbücher). Dies wird in dieser Arbeit als Hinweis auf ein allgemeines Leseinteresse seitens des Elternhauses gesehen, und damit auch auf die außerschulische Lesesozialisation. Die Auswertung

zeigt, dass Kinder, die eine Montessori-Schule besuchen, eher aus Familien stammen, die viele Bücher besitzen, als RegelschülerInnen:



Neben der Anzahl der Bücher, die die SchülerInnen bzw. deren Familien besitzen ist auch die Frage nach der *mit Lesen verbrachten Freizeit* für diese Kategorie von Bedeutung:



Wie Abbildung 6.4 zeigt, scheint das Leseverhalten der SchülerInnen der jeweiligen Schulformen sehr ähnlich zu sein, wobei Montessori-SchülerInnen eher dazu

tendieren, ihre Freizeit mit Lesen zu verbringen. Nahezu die Hälfte (48,4%) gibt an, mehr als 30 Minuten täglich zu lesen, während dies bei den RegelschülerInnen nur bei etwa einem Drittel (36,7%) der Fall ist.

Aufgrund der sich stark unterscheidenden Angaben von Mädchen und Jungen erscheint bei dieser Frage eine geschlechtsspezifische Auswertung sinnvoll. Unabhängig von der Schulform verbringen Mädchen deutlich mehr Zeit mit Lesen als Jungen. Auch dies bestätigt die entsprechenden Ergebnisse von PISA 2009.<sup>432</sup>

Im weiteren Verlauf der Arbeit werden die Angaben der Montessori-SchülerInnen in **blau** und diejenigen der RegelschülerInnen in **rot** dargestellt.

Die sechste Frage des Fragebogens, welche auch in diese Kategorie fällt, erhebt die persönliche *Einstellung zum Lesen* und damit verbundenen Aktivitäten. Sie besteht aus elf Subfragen, die jeweils auf einer Viererskala von „stimmt überhaupt nicht“ bis „stimmt völlig“ zu beantworten sind.

Die Ergebnisse werden auf der nächsten Seite grafisch dargestellt.

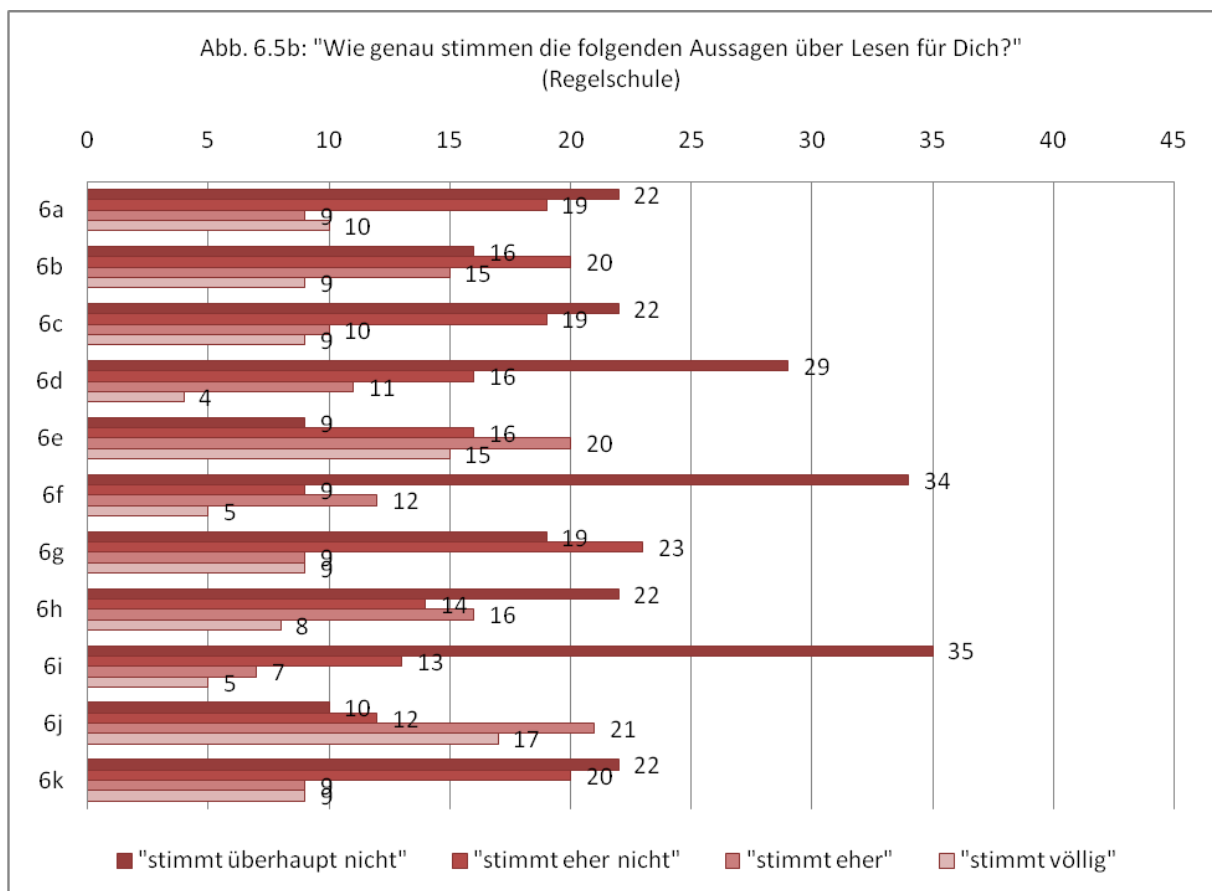
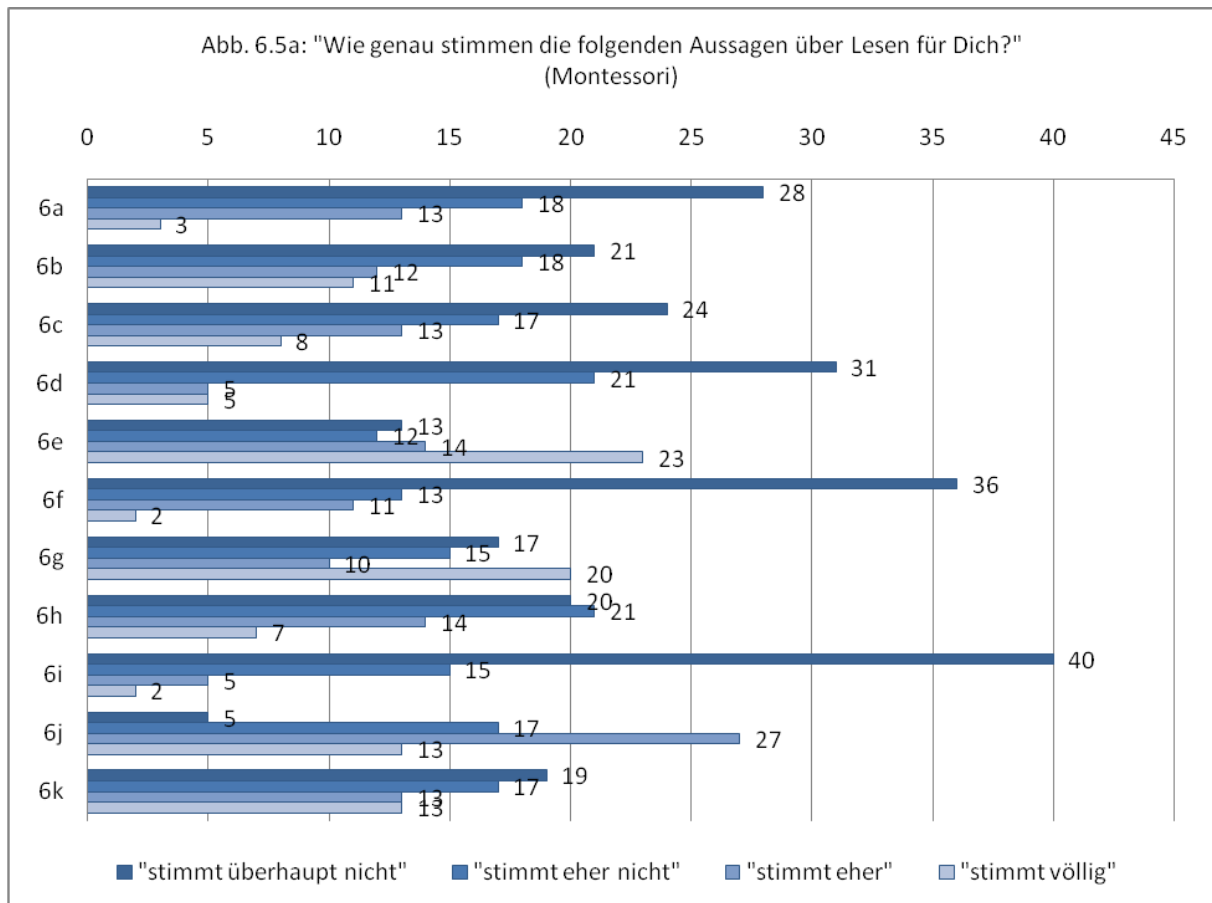
Die jeweiligen Subfragen zu Frage 6 lauten:

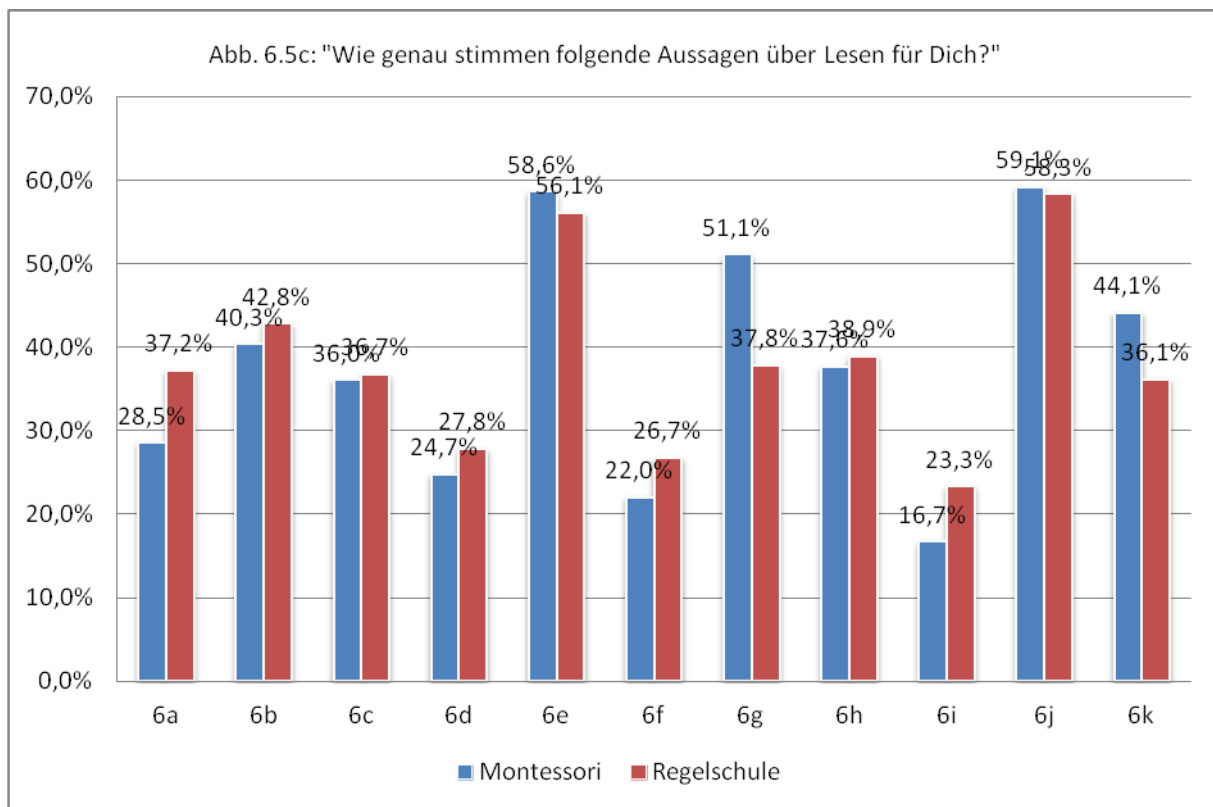
- 6a) Ich lese nur, wenn ich muss.
- 6b) Lesen ist eines meiner liebsten Hobbys.
- 6c) Ich rede gern mit anderen Leuten über Bücher.
- 6d) Es fällt mir schwer, ein Buch zuende zu lesen.
- 6e) Ich freue mich, wenn ich ein Buch geschenkt bekomme.
- 6f) Für mich ist Lesen Zeitverschwendung.
- 6g) Ich gehe gern in Buchhandlungen oder Bibliotheken.
- 6h) Ich lese nur, um Informationen zu bekommen, die ich brauche.
- 6i) Ich kann nicht länger als ein paar Minuten stillsitzen und lesen.
- 6j) Ich sage gern meine Meinung über Bücher, die ich gelesen habe.
- 6k) Ich tausche gern Bücher mit meinen Freundinnen und Freunden.

---

<sup>432</sup> vgl. ebd.







Auch bei dieser Frage gibt es kaum Abweichungen im Antwortverhalten zwischen Regel- und Montessori-SchülerInnen. Besonders auffällig sind jedoch die Subfragen 6a, 6g, 6i und 6k, bei denen der Unterschied mehr als fünf Prozentpunkte beträgt:

6a) „Ich lese nur, wenn ich muss.“

Hier stimmen die RegelschülerInnen deutlich stärker zu. Anhand der absoluten Antworten<sup>433</sup> lässt sich erkennen, dass zwar bei beiden Schulformen ähnlich viele SchülerInnen dieser Subfrage eher ablehnend gegenüberstehen, jedoch deutlich mehr RegelschülerInnen dieser Aussage völlig zustimmen, als dies bei der Montessori-Schule der Fall ist. Betrachtet man die geschlechtsspezifischen Daten, so zeigt sich, dass acht der zehn RegelschülerInnen, welche hier völlig zustimmen, männlich sind, was sich auch in den Aussagen zur mit Lesen verbrachten Freizeit widerspiegelt.<sup>434</sup>

6g) „Ich gehe gern in Buchhandlungen oder Bibliotheken.“

<sup>433</sup> siehe Abb. 6.5b

<sup>434</sup> siehe Abb. 6.4

Bei dieser Subfrage gibt es auffällig mehr Zustimmung seitens der Montessori-SchülerInnen. Mehr als doppelt so viele Montessori- wie RegelschülerInnen stimmen dieser Aussage völlig zu, und es stehen auch deutlich mehr RegelschülerInnen hier ablehnend gegenüber.

6i) *„Ich kann nicht länger als ein paar Minuten stillsitzen und lesen.“*

Hier gibt es erneut eine stärkere Zustimmung seitens der RegelschülerInnen, welche sich aus der Zahl derjenigen Jugendlichen ergibt, die hier voll bzw. teilweise zustimmen, obwohl die meisten SchülerInnen hier klar ablehnend antworteten.

6k) *„Ich tausche gern Bücher mit meinen Freundinnen und Freunden.“*

Die Montessori-SchülerInnen geben an – obwohl das Antwortverhalten verhältnismäßig ähnlich ist – eher untereinander ihre Bücher auszutauschen als die RegelschülerInnen

Insgesamt lässt sich aus dieser Frage eine seitens der Montessori-SchülerInnen positivere Einstellung gegenüber dem Lesen erkennen, wobei die Unterschiede insgesamt eher gering ausfallen.

Die letzte Frage, die dieser Kategorie zugeordnet ist, ist die Frage nach der *Art der Lektüre*, sowie der *Häufigkeit*, mit der diese jeweils gelesen wird.

Die Subkategorien der siebten Frage sind:

7a) Zeitschriften / Magazine

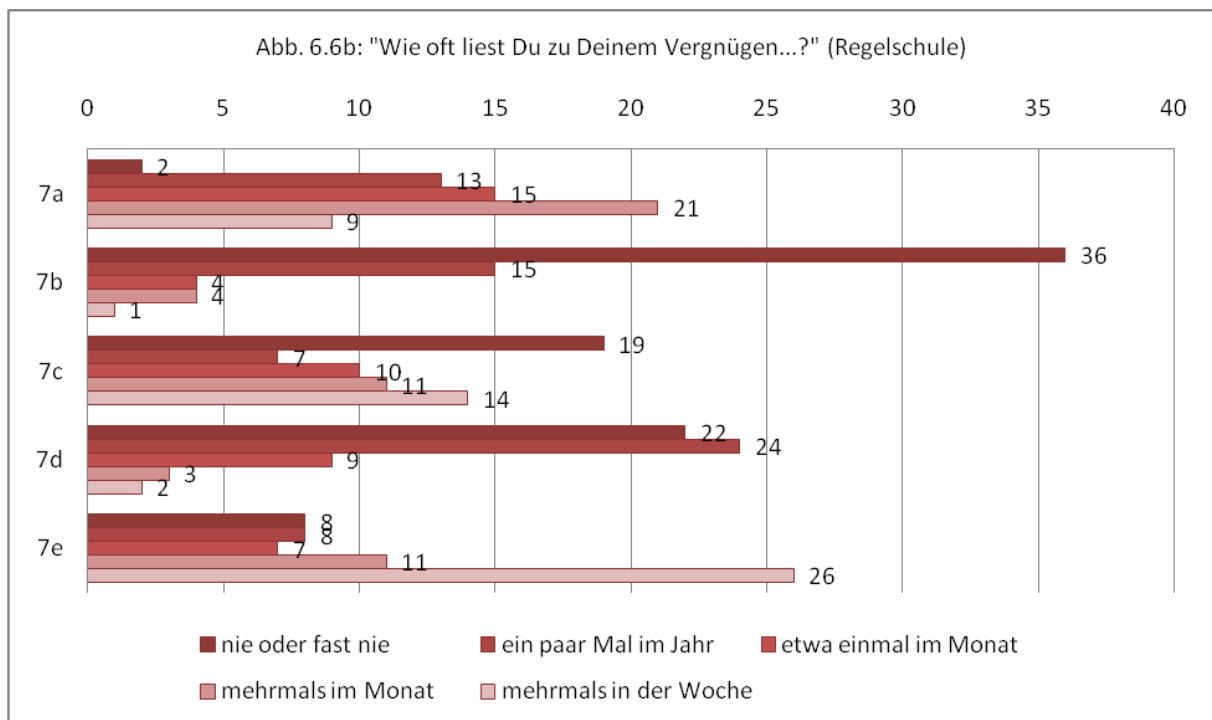
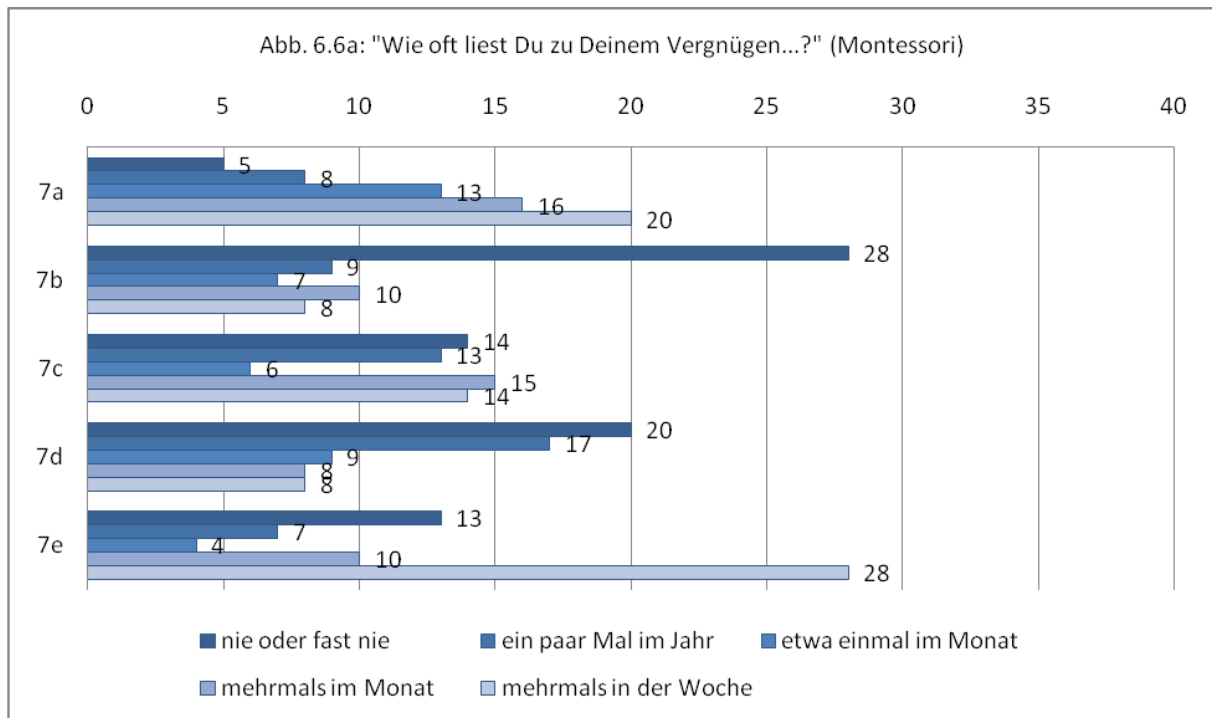
7b) Comic-Hefte / Comics

7c) Romane, Erzählungen, Geschichten

7d) Sachbücher

7e) Tageszeitungen

Die grafische Darstellung der Ergebnisse folgt auf der nächsten Seite.



Es lässt sich deutlich erkennen, dass Comics und auch Sachbücher von SchülerInnen beider Schulformen relativ selten gelesen werden, wobei Montessori-SchülerInnen beides deutlich häufiger nutzen. Romane und sonstige Erzählungen werden relativ gleichmäßig gelesen, was sich auch mit den Angaben zu Frage 6b („Lesen ist eines meiner liebsten Hobbys.“) deckt.<sup>435</sup> Besonders Tageszeitungen werden von den meisten SchülerInnen nach eigenen Angaben mehrmals in der

<sup>435</sup> siehe Abb. 6.5c

Woche gelesen, wobei dies im Fall der Regelschule deutlich mehr Jungen als Mädchen tun (21 Jungen, 5 Mädchen), und dies an Montessori-Schulen relativ gleichmäßig verteilt ist.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Einstellung gegenüber dem Lesen bei SchülerInnen sowohl von Montessori- als auch von Regelschulen – bis auf wenige Ausnahmen in Teilbereichen – relativ ähnlich ist. Allerdings kann man bei Montessori-SchülerInnen allgemein eine etwas positivere Sicht auf das Lesen erkennen. Die Unterschiede sind jedoch relativ gering.

### **6.3.3 Kategorie 2: Lernverhalten im Zusammenhang mit Texten**

Dieser Kategorie ist nur die neunte Frage des Fragebogens zugeordnet, welche sich mit verschiedenen *Lernstrategien* und der *Häufigkeit ihres Einsatzes* seitens der SchülerInnen beschäftigt. Sie enthält 13 Subfragen, welche die SchülerInnen auf einer Skala von „fast nie“ bis „fast immer“ beantworten sollten.

Diese Subfragen sind:

„Wenn ich lerne...“

9a) „... versuche ich mir alles zu merken, was im Text vorkommt.“

9b) „... überlege ich mir zuerst, was genau ich lernen muss.“

9c) „... versuche ich, mir so viele Einzelheiten wie möglich zu merken.“

9d) „... versuche ich, neue Informationen auf das zu beziehen, was ich bereits in anderen Fächern gelernt habe.“

9e) „... lese ich den Text so oft, bis ich ihn auswendig kann.“

9f) „... überprüfe ich, ob ich das Gelesene auch verstanden habe.“

9g) „... lese ich den Text immer wieder durch.“

9h) „... überlege ich mir, inwieweit die Informationen außerhalb der Schule nützlich sein könnten.“

9i) „... versuche ich herauszufinden, was ich noch nicht richtig verstanden habe.“

9j) „... versuche ich den Inhalt besser zu verstehen, indem ich ihn auf meine eigenen Erfahrungen beziehe.“

9k) „... achte ich darauf, dass ich mir die wichtigsten Punkte des Textes merke.“

9l) „... überlege ich mir, inwieweit die Informationen mit dem übereinstimmen, was im wirklichen Leben geschieht.“

9m) „... und etwas nicht verstehe, suche ich nach zusätzlichen Informationen, um das zu klären.“

Abb. 6.7a: "Wenn ich lerne..." (Montessori)

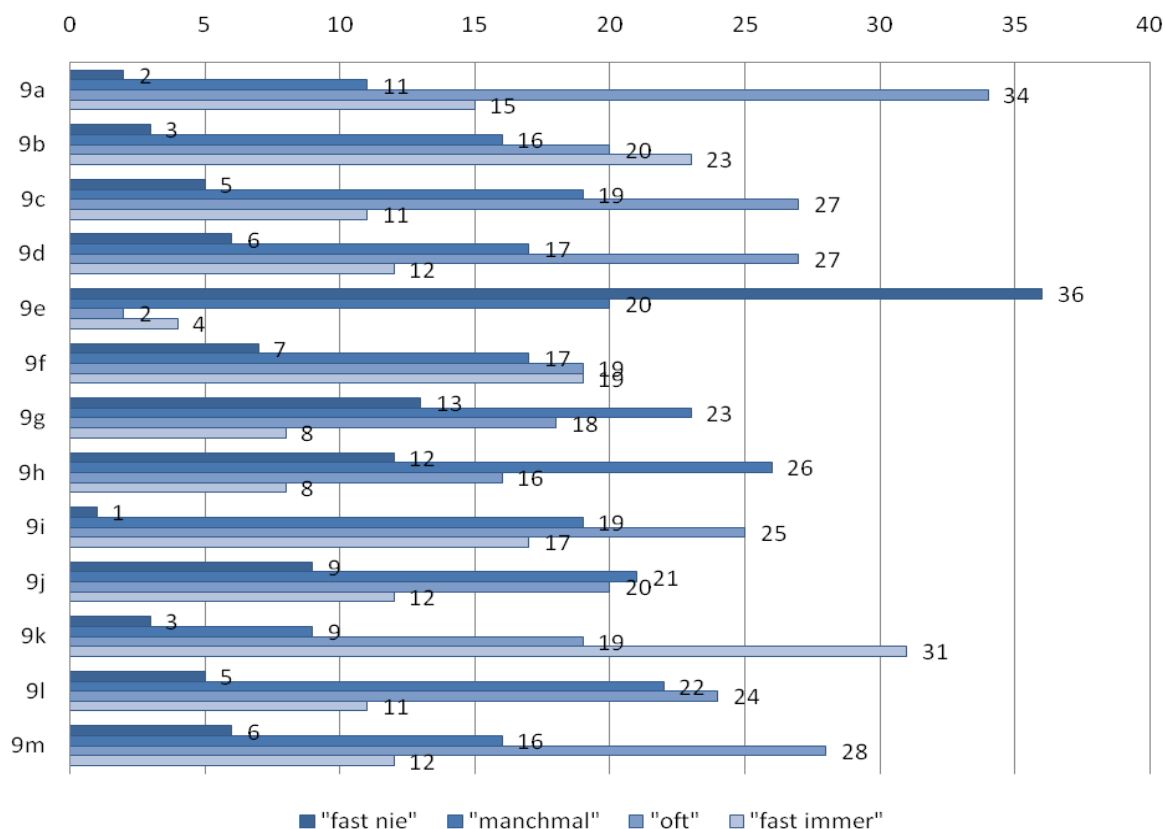
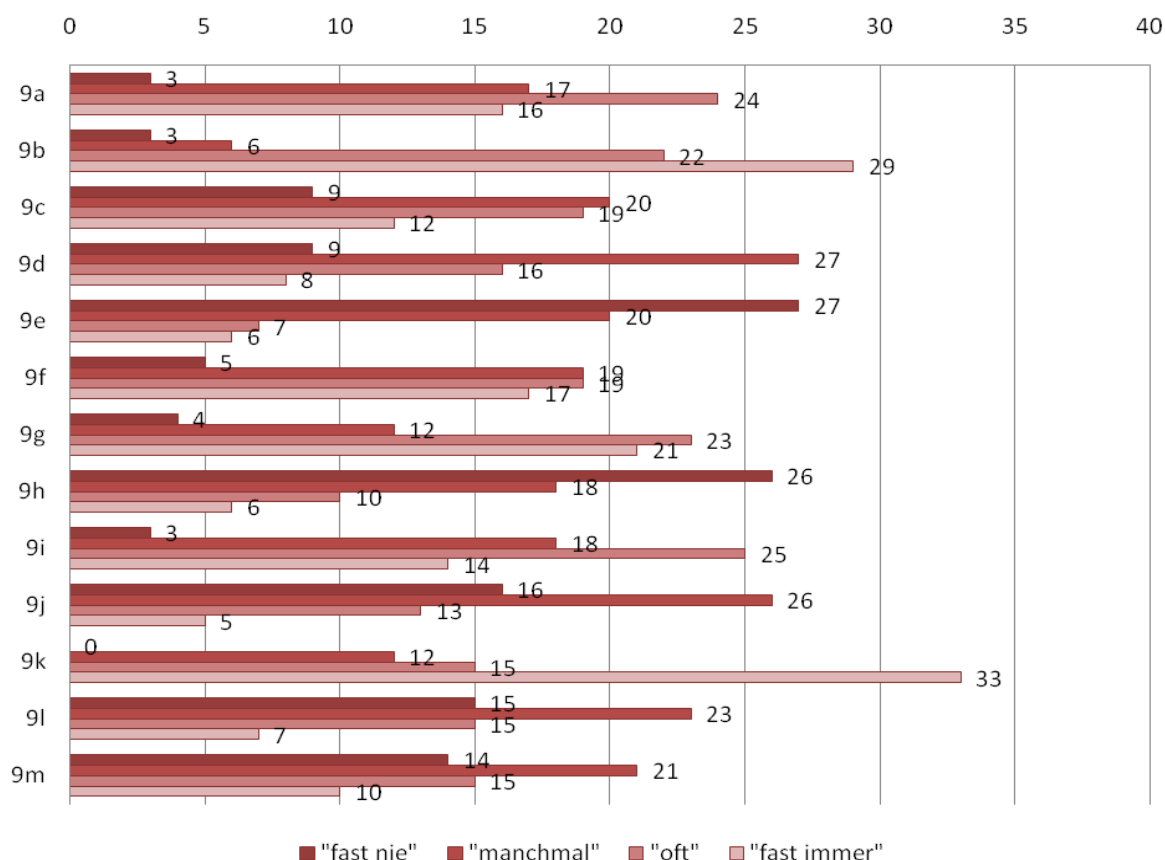


Abb. 6.7b: "Wenn ich lerne..." (Regelschule)



Aufgrund der hohen Anzahl der Subfragen, werden diese in vier verschiedene Kategorien unterteilt, die jeweils unterschiedliche Herangehensweisen an das Lernen darstellen, welche sich allerdings nicht zwangsläufig ausschließen und sich teilweise sogar ergänzen können.

Diese sind:

1. umfassendes Lernen (9a, 9c, 9e, 9g)
2. selektives Lernen (9b, 9k)
3. verknüpfendes Lernen (9d, 9h, 9j, 9l, 9m)
4. prüfendes Lernen (9f, 9i)

ad 1) *Umfassendes Lernen* meint hier, dass versucht wird, den gesamten vorliegenden Text zu lernen.

ad 2) *Selektives Lernen* bedeutet, dass nur die zentralen Aspekte eines Textes gelernt werden.

ad 3) *verknüpfendes Lernen* inkludiert das In-Beziehung-Setzen des zu lernenden Textes mit bereits vorhandenem Wissen bzw. eigenen Erfahrungen.

ad 4) *prüfendes Lernen* beschreibt ein nachträgliches Prüfen des eigenen Verständnisses des Textes.

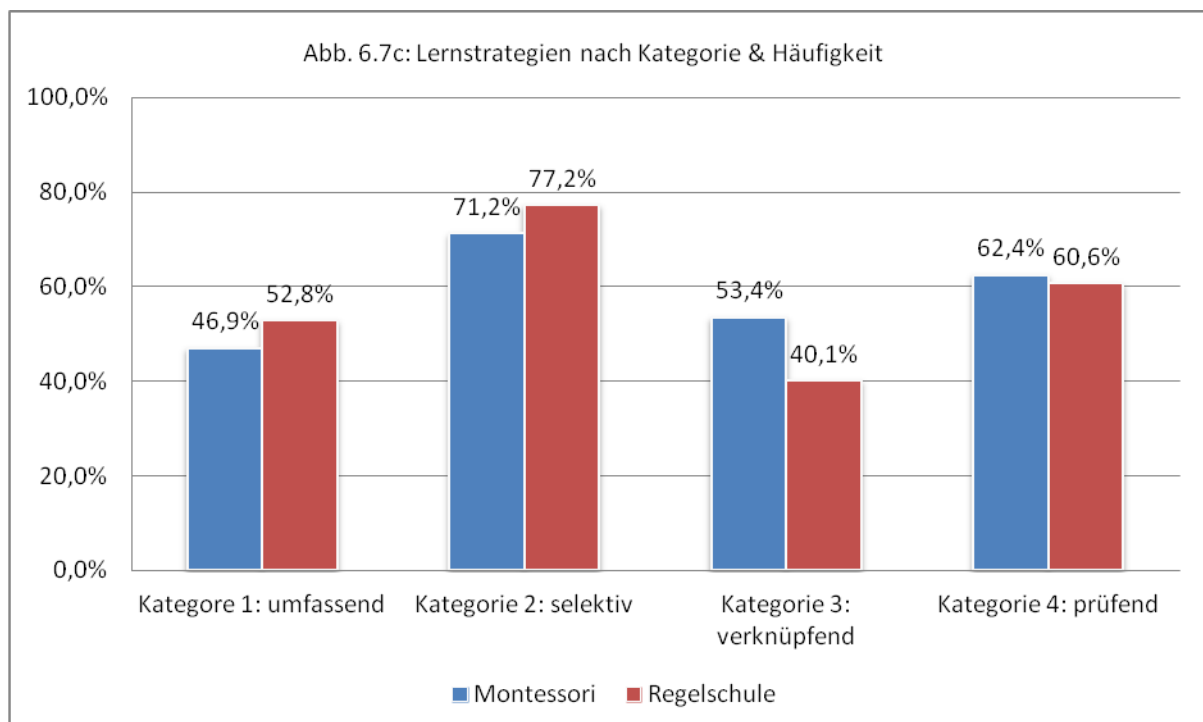


Abbildung 6.7c zeigt die von den SchülerInnen jeweils angewandten Lernstrategien in ihrer relativen Häufigkeit. Es lässt sich deutlich erkennen, dass Montessori-SchülerInnen deutlich stärker zu einem verknüpfenden Lernen neigen als RegelschülerInnen. Das bedeutet, dass sie neue Informationen öfter mit eigenen Erfahrungen und bereits vorhandenem Wissen vergleichen und kombinieren.

Die hier zentrale Strategie besteht für beide Schulformen im selektiven Lernen, d.h. im Auswählen und Lernen der für den jeweiligen Text zentralen Informationen. Dieses Vorgehen wird von Regelschülern im Vergleich öfter genutzt.

Dasselbe gilt allerdings auch für das umfassende (Auswendig)Lernen, was scheinbar einen Widerspruch darstellt, da es sich eigentlich gegenseitig ausschließt, sowohl selektiv als auch umfassend zu lernen. Auch ein geschlechtsspezifischer Unterschied, welcher diese Diskrepanz erklären könnte, lässt sich hier nicht feststellen. Hier ist besonders die Subfrage 9e („Wenn ich lerne, lese ich den Text so oft, bis ich ihn auswendig kann.“) hervorzuheben, die von Montessori-SchülerInnen wesentlich seltener angewandt wird, als von RegelschülerInnen.

Das Nachprüfen des Gelernten ist ebenfalls sowohl für Montessori- als auch für RegelschülerInnen ähnlich relevant für das Lernen.

### **6.3.4 Kategorie 3: Unterrichtswahrnehmung**

In dieser Kategorie sind die Fragen 8 sowie 10 bis 12 des Fragebogens zusammengefasst, welche das Unterrichtsverhalten von SchülerInnen und LehrerInnen sowie das SchülerInnen-LehrerInnen-Verhältnis erheben.

Frage 8 erhebt das *SchülerInnen-LehrerInnen-Verhältnis* aus Sicht der SchülerInnen. Sie ist in 5 Subfragen aufgeteilt, welche auf einer Skala von „stimmt überhaupt nicht“ bis „stimmt völlig“ zu beantworten sind.

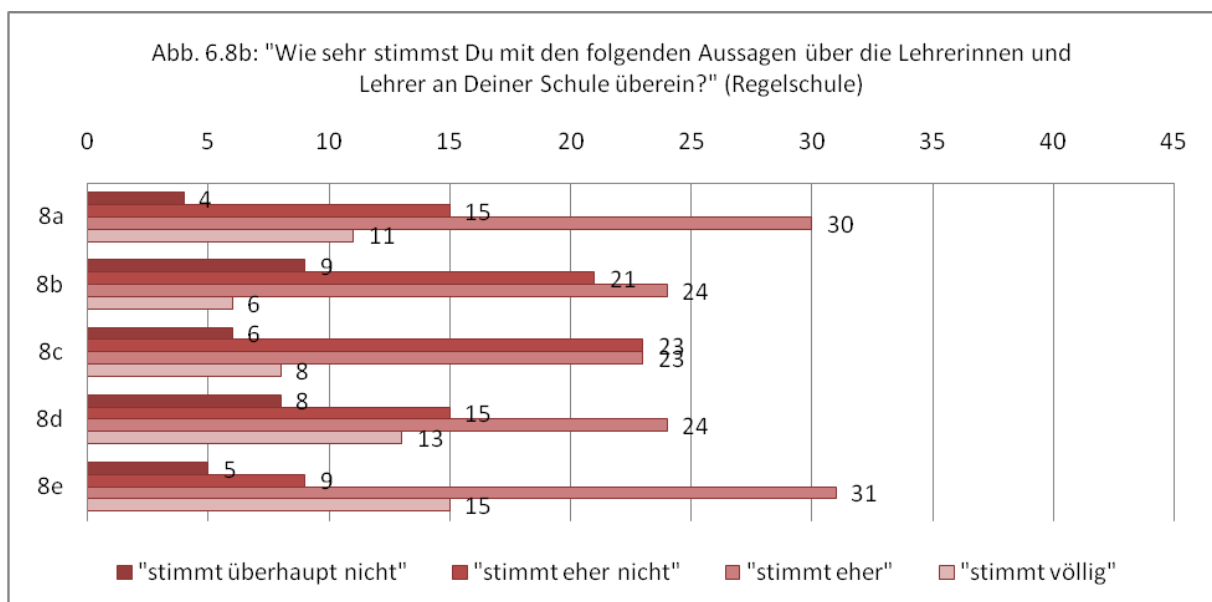
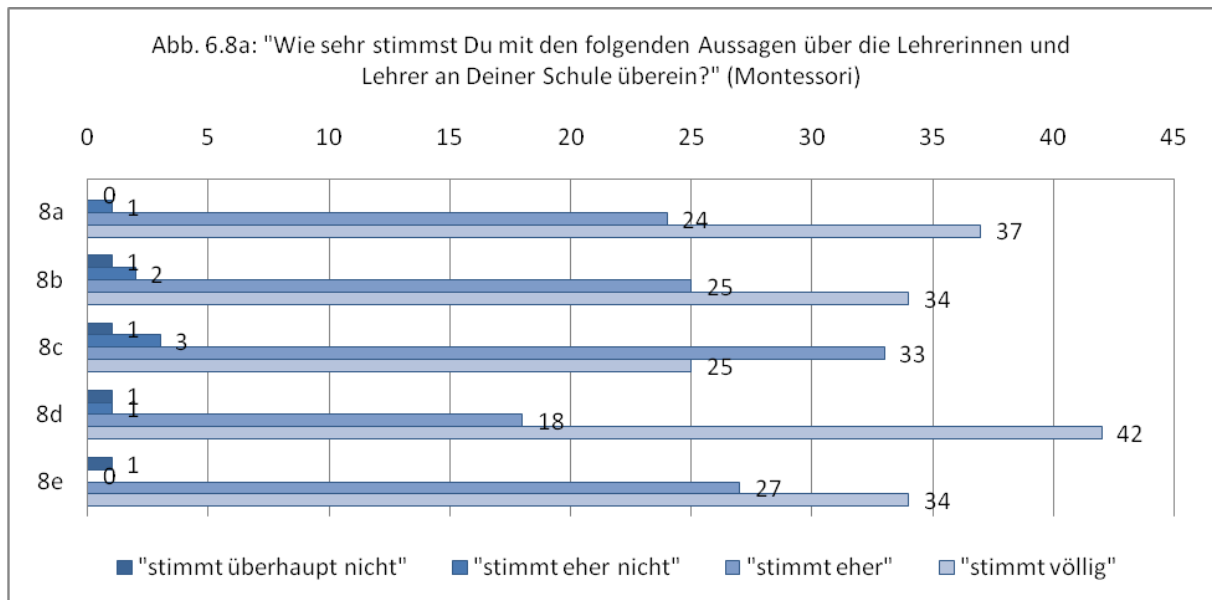
Diese Subfragen lauten:

- 8a) „Ich komme mit den meisten meiner Lehrer/innen gut aus.“
- 8b) „Den meisten meiner Lehrer/innen ist es wichtig, dass ich mich wohl fühle.“
- 8c) „Die meisten meiner Lehrer/innen interessieren sich für das, was ich zu sagen habe.“
- 8d) „Wenn ich zusätzliche Hilfe brauche, bekomme ich sie von meinen Lehrern und Lehrerinnen.“



8e) „Die meisten meiner Lehrer/innen behandeln mich fair.“

Die jeweiligen Antworten auf diese Fragen werden in der folgenden Grafik vorgestellt. Aufgrund der Klarheit der Ergebnisse wird hier auf eine Darstellung der relativen Zustimmung verzichtet.



Hier lässt sich deutlich erkennen, dass die Montessori-SchülerInnen durchgehend ein positiveres Bild von ihren LehrerInnen haben. Negative Antworten gibt es nur vereinzelt, während diese von den RegelschülerInnen deutlich häufiger gegeben werden. Insgesamt fällt das LehrerInnenbild der RegelschülerInnen zwar ebenfalls eher positiv aus, aber dies ist bei den Montessori-SchülerInnen wesentlich stärker ausgeprägt.

Die Fragen 10 bis 12 erheben allesamt Aspekte des jeweiligen Unterrichts.

Die zehnte Frage fokussiert hierbei zentral das *Arbeitsklima während des Unterrichts*. Dazu werden die folgenden fünf Subfragen herangezogen, die auf einer Skala von „nie oder fast nie“ bis „in jeder Stunde“ beantwortet werden.

Diese Subfragen sind:

10a) „Die Schüler/innen hören nicht auf das, was der Lehrer / die Lehrerin sagt.“

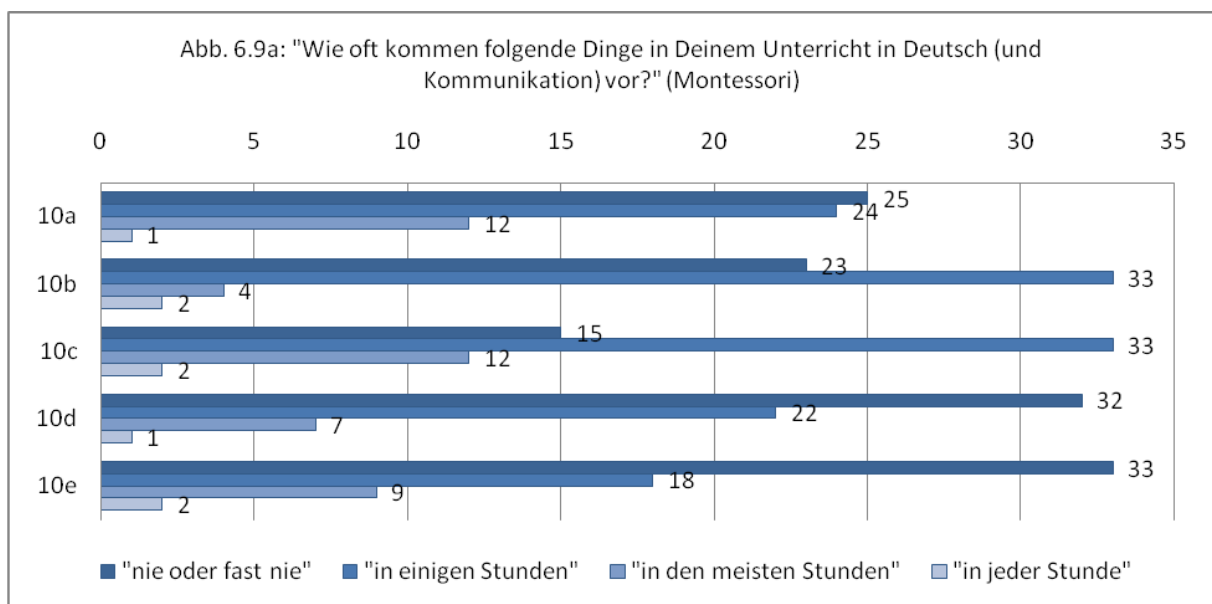
10b) „Es ist laut und alles geht durcheinander.“

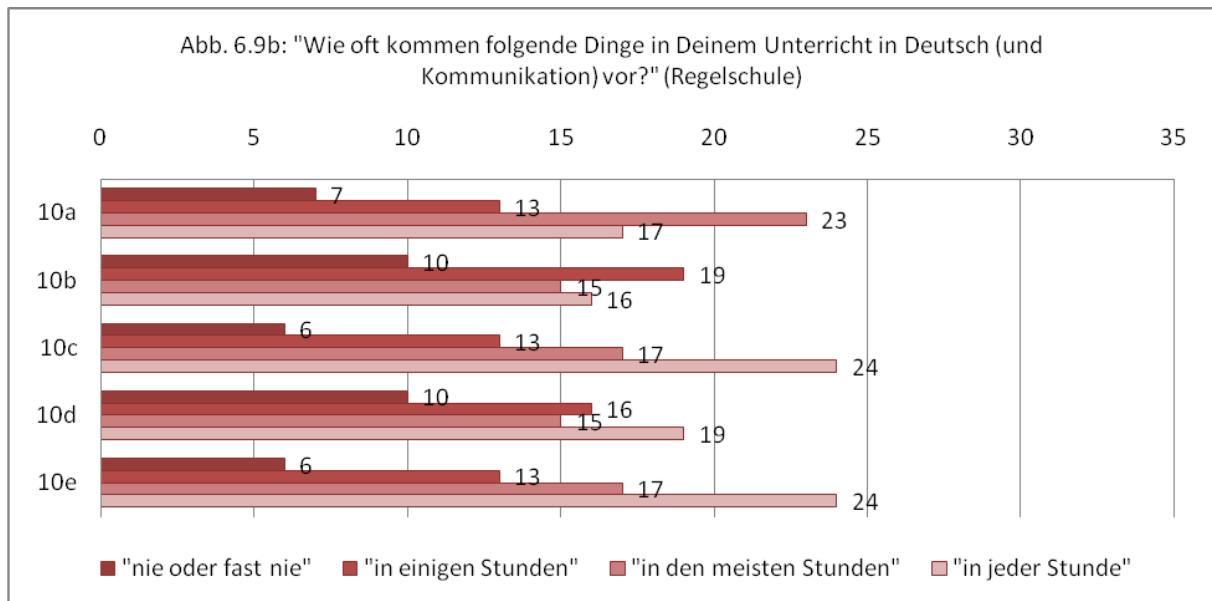
10c) „Der Lehrer / die Lehrerin muss lange warten, bis Ruhe eintritt.“

10d) „Die Schüler/innen können nicht ungestört arbeiten.“

10e) „Die Schüler/innen fangen erst lange nach dem Beginn der Stunde an zu arbeiten.“

Die entsprechenden Antworten lauten folgendermaßen:





Hier zeigt sich ein noch stärker polarisiertes Bild als schon bei Frage 8. Die Montessori-SchülerInnen erleben das Arbeitsklima insgesamt und bis auf einzelne Ausnahmen als sehr positiv und störungsfrei, während dies bei der Regelschule kaum der Fall zu sein scheint und die Mehrheit der SchülerInnen den Unterricht als sehr störungsbelastet empfindet.

Auch hier kann aufgrund der Deutlichkeit der Ergebnisse auf ein ergänzendes Diagramm zur relativen Vorkommenshäufigkeit verzichtet werden.

Die Fragen 11 und 12 beschäftigen sich beide mit dem Unterrichtsverhalten der LehrerInnen. Beide inkludieren je sieben Subfragen, welche – ebenso wie bei Frage 10 – auf einer Skala von „nie oder fast nie“ bis „in jeder Stunde“ zu beantworten sind.

Die Subfragen von Frage 11, welche die *motivationalen Aspekte der Unterrichtsgestaltung* erhebt, lauten folgendermaßen:

11a) „Der Lehrer / die Lehrerin fordert die Schüler/innen auf, die Bedeutung eines Textes zu erklären.“

11b) „Der Lehrer / die Lehrerin stellt den Schüler/innen anspruchsvolle Fragen, damit sie den Text besser verstehen.“

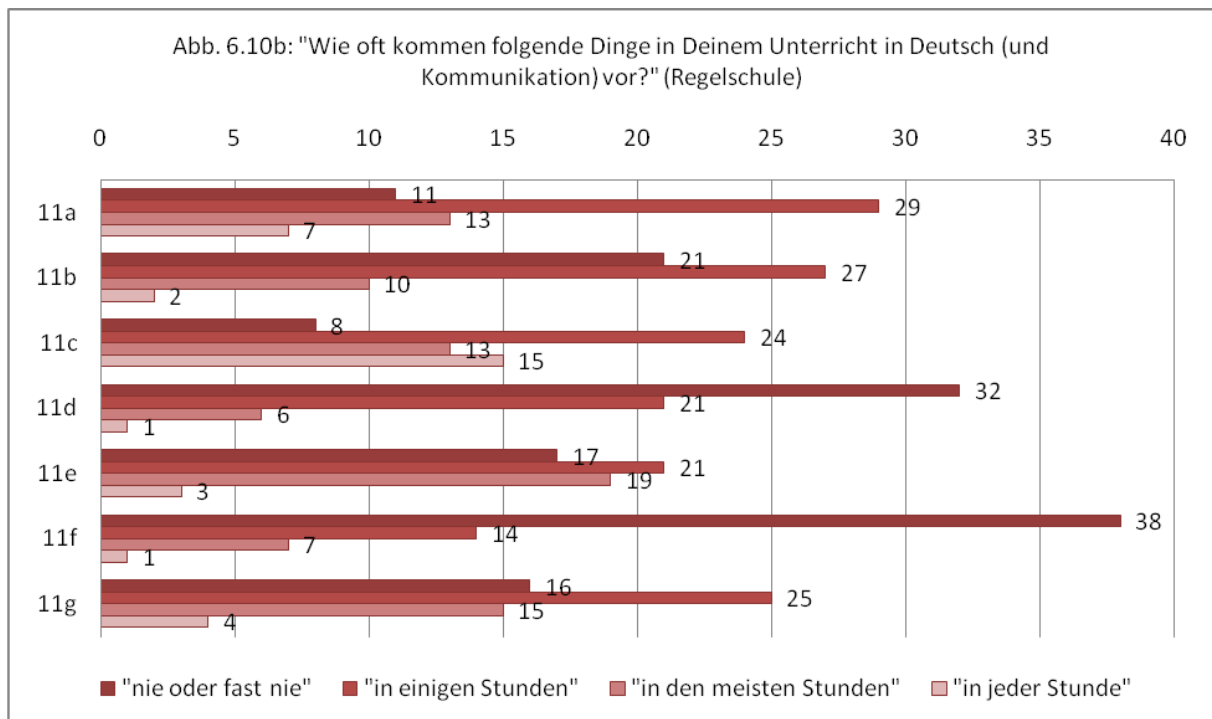
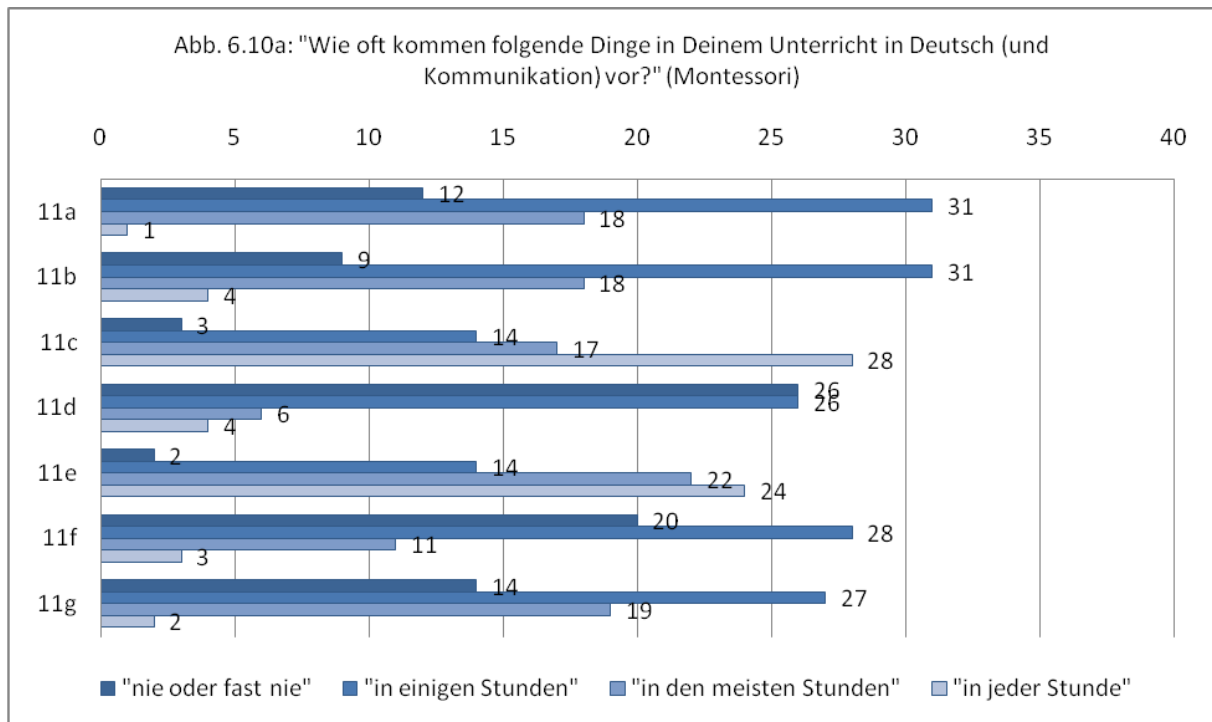
11c) „Der Lehrer / die Lehrerin lässt den Schüler/innen genug Zeit, um über ihre Antworten nachzudenken.“

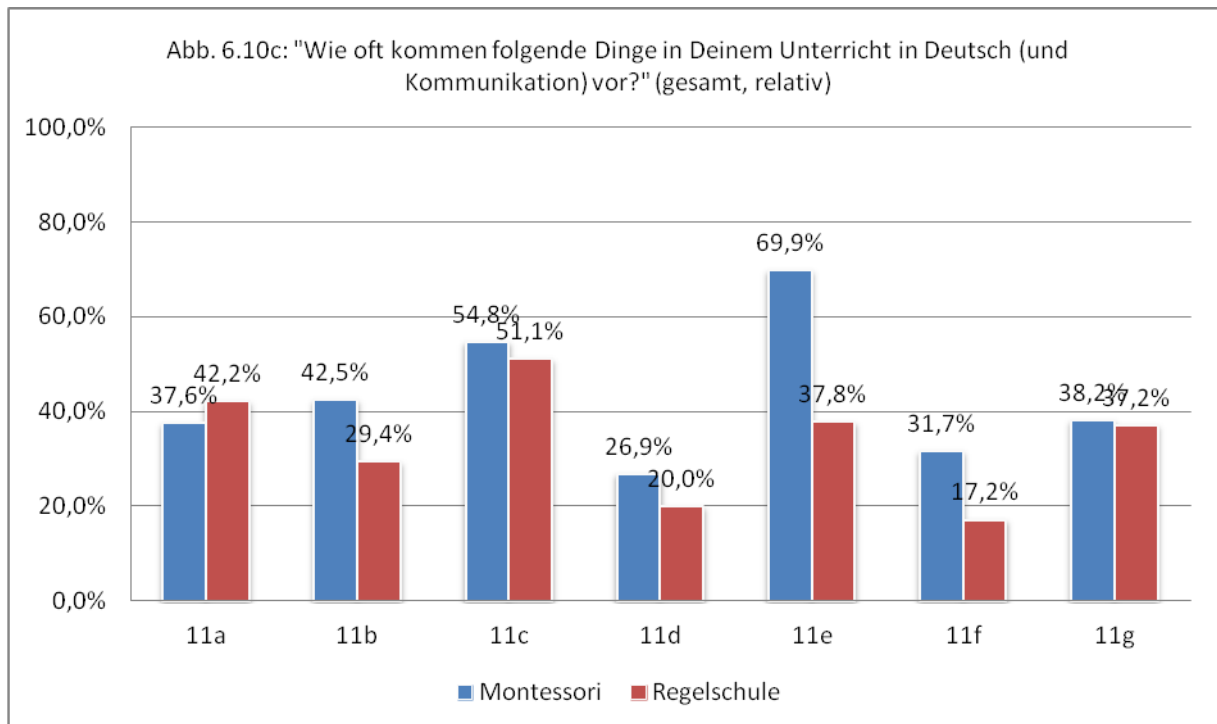
11d) „Der Lehrer / die Lehrerin empfiehlt ein Buch oder einen Autor / eine Autorin zu lesen.“

11e) „Der Lehrer / die Lehrerin ermuntert die Schüler/innen, ihre eigene Meinung zu einem Text zu äußern.“

11f) „Der Lehrer / die Lehrerin hilft den Schüler/innen die Geschichten, die sie lesen, mit ihrem Leben in Bezug zu setzen.“

11g) „Der Lehrer / die Lehrerin zeigt den Schüler/innen, wie der Inhalt der Texte auf dem aufbaut, was sie bereits wissen.





Bei dieser Frage sind die Antworten von Montessori- und RegelschülerInnen im Vergleich zu den beiden vorangegangenen Fragen dieser Kategorie zumindest teilweise relativ kongruent.

Auffällige Unterschiede gibt es bei den Subfragen 11b („Der Lehrer / die Lehrerin stellt den Schüler/innen anspruchsvolle Fragen, damit sie den Text besser verstehen.“), 11e („Der Lehrer / die Lehrerin ermuntert die Schüler/innen, ihre eigene Meinung zu einem Text zu äußern.“) und 11f („Der Lehrer / die Lehrerin hilft den Schüler/innen die Geschichten, die sie lesen, mit ihrem Leben in Bezug zu setzen.“). Alle drei kommen in der Montessori-Schule deutlich häufiger vor, als in der Regelschule.

Außerdem fällt auf, dass die Montessori-SchülerInnen die Subfragen 11f und 11g, welche sich beide darauf beziehen, dass die LehrerInnen im Zusammenhang mit Texten auf bereits vorhandenes Wissen bzw. auf Situationen aus der Lebenswelt der SchülerInnen verweisen, eher als selten bis nie vorkommend einschätzen. Wie allerdings in Abbildung 6.7c deutlich zu erkennen ist, nutzen die Montessori-SchülerInnen selbst dennoch relativ häufig eben solche verknüpfenden Lernstrategien.

Insgesamt gesehen gibt es bei beiden Schulformen aus Sicht der jeweiligen SchülerInnen nur selten motivierende Impulse seitens der LehrerInnen im Unterricht.

Frage 12 erfasst die *Nachvollziehbarkeit von Aufgabenstellungen und Beurteilungen* und setzt sich aus folgenden Subfragen zusammen:

12a) „Unser Lehrer / unsere Lehrerin erklärt im Voraus, was er / sie von den Schüler/innen erwartet.“

12b) „Unser Lehrer / unsere Lehrerin achtet darauf, dass die Schüler/innen ihre Leseaufgabe konzentriert durchführen.“

12c) „Unser Lehrer / unsere Lehrerin bespricht die Arbeit der Schüler/innen nach Abschluss der Leseaufgabe.“

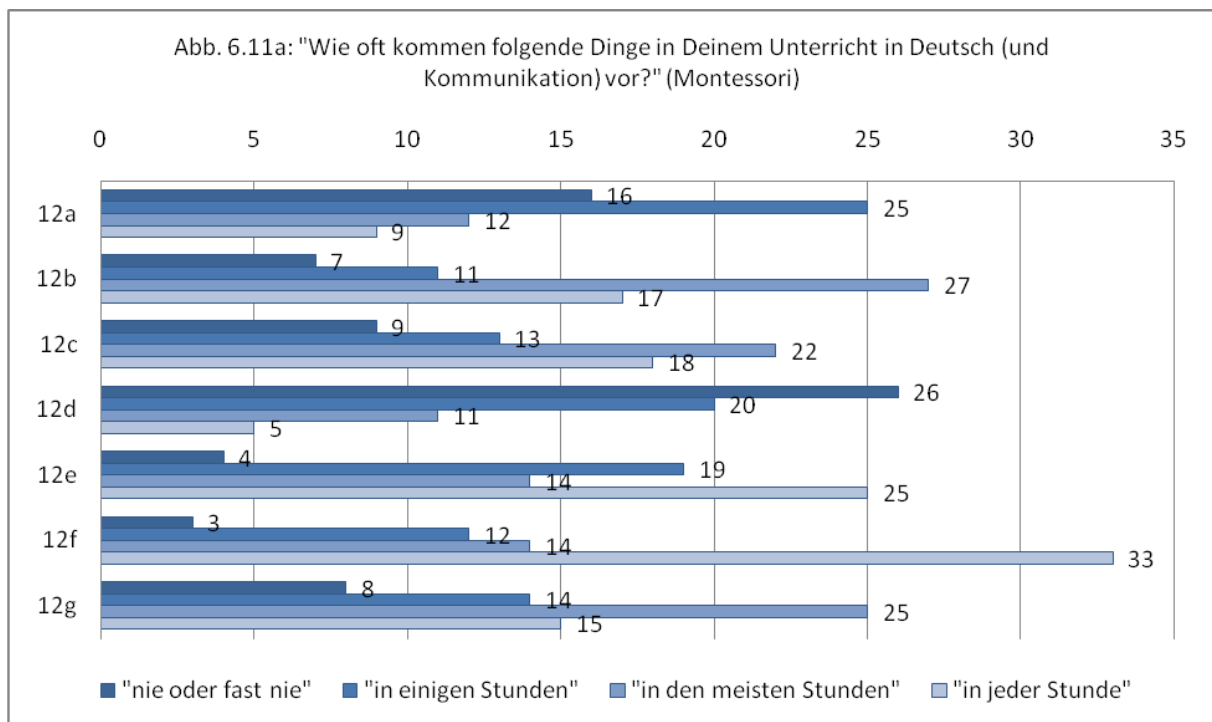
12d) „Unser Lehrer / unsere Lehrerin erklärt den Schüler/innen im Vorhinein, wie ihre Arbeit bewertet wird.“

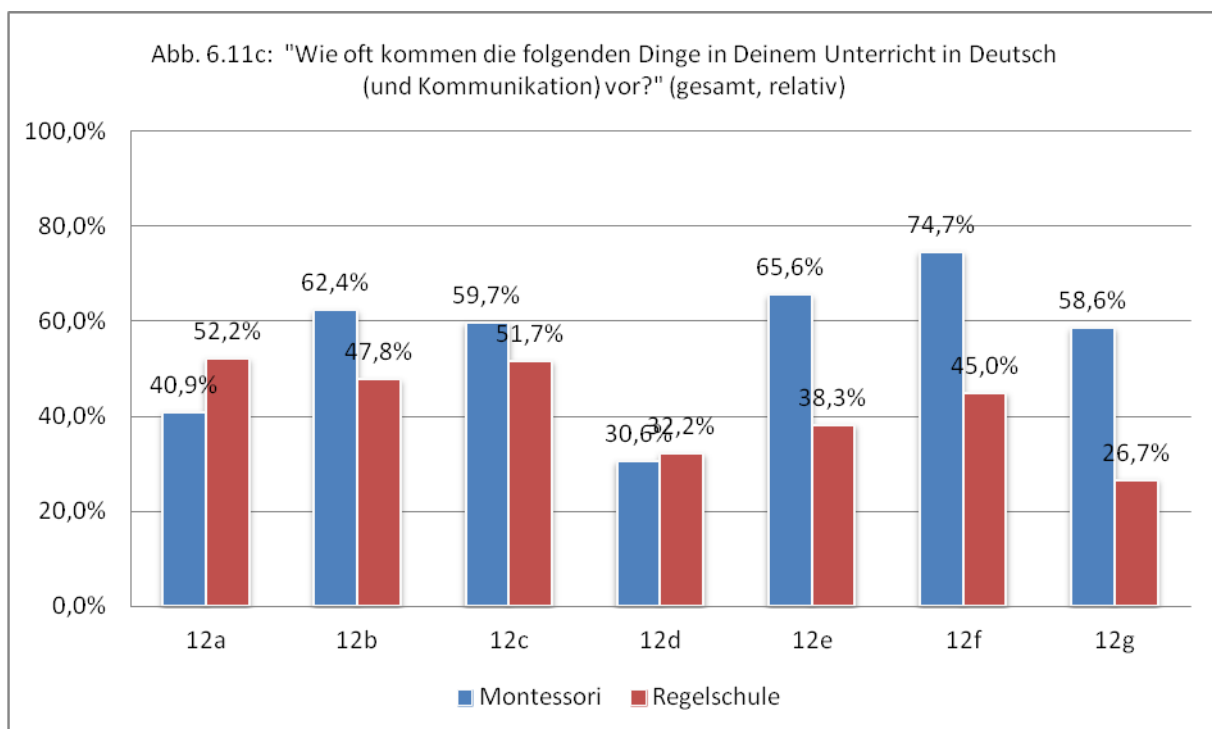
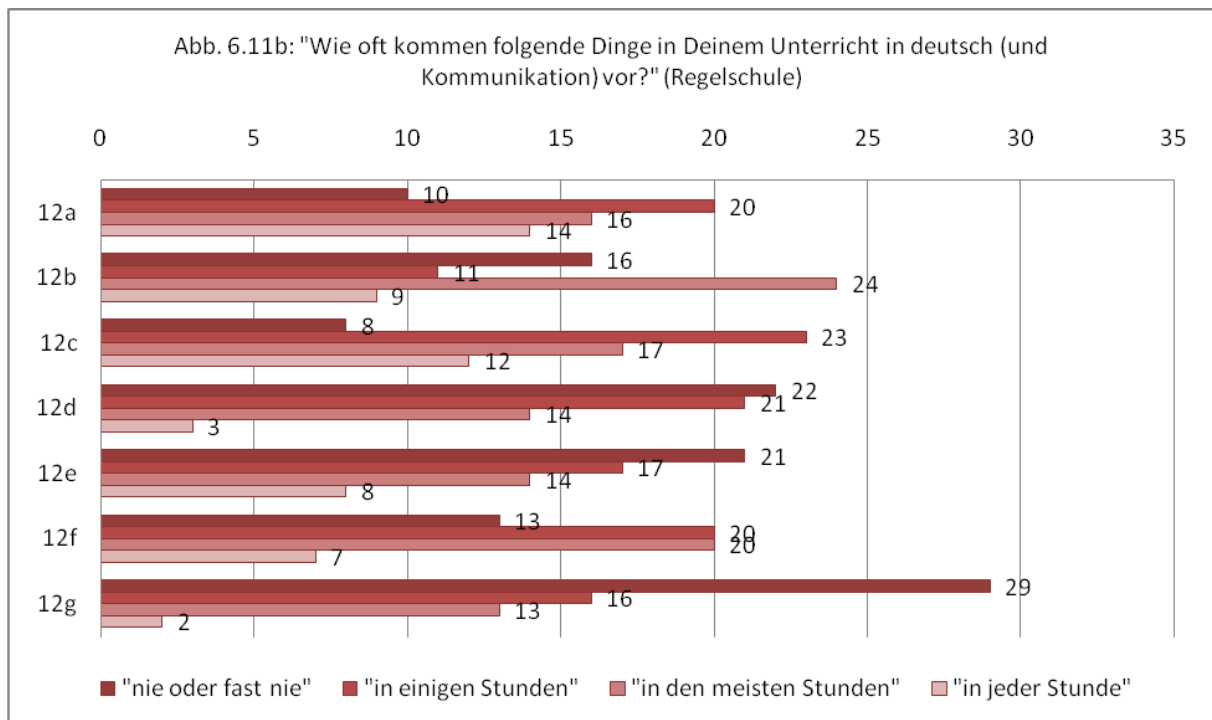
12e) „Unser Lehrer / unsere Lehrerin fragt, ob jeder Schüler / jede Schülerin verstanden hat, wie die Leseaufgabe durchzuführen ist.“

12f) „Unser Lehrer / unsere Lehrerin gibt den Schüler/innen die Möglichkeit, Fragen zu den Leseaufgaben zu stellen.“

12g) „Unser Lehrer / unsere Lehrerin stellt Fragen, die die Schüler/innen zur aktiven Teilnahme motivieren.“

Die Auswertung dieser Frage ergibt folgendes:





Anhand von Abbildung 6.11c lässt sich deutlich erkennen, dass lediglich die Erklärung bezüglich der Erwartung (12a) sowie der Bewertung (12d) seitens der LehrerInnen an der Regelschule häufiger erfolgt als an Montessori-Schulen. Bei Subfrage 12d muss man hier allerdings relativierend erwähnen, dass von den SchülerInnen im Unterricht bearbeitete Aufgaben oftmals von den KlassenkameradInnen statt der / dem LehrerIn beurteilt werden, und diese Frage in

solchen Fällen irrelevant bzw. nicht beantwortbar ist. In dieser Studie trifft dies auf eine der befragten Montessori-Klassen zu, die in Absprache mit dem Forschungsleiter alle bei Subfrage 12d die Antwortmöglichkeit „nie oder fast nie“ angekreuzt haben.

Ansonsten scheint an Montessori-Schulen die Nachvollziehbarkeit von Arbeitsaufgaben und deren Ergebnissen deutlich stärker gegeben zu sein. Bei allen Subfragen bis auf die zuvor exkludierten (12a & 12d) liegen die Angaben zur Vorkommenshäufigkeit um zumindest acht Prozentpunkte höher als dies aus Sicht der RegelschülerInnen der Fall ist.

Bei Kategorie 3 lassen sich die größten Unterschiede zwischen Montessori- und Regelschule aus Sicht der SchülerInnen feststellen. Abgesehen von Frage 11, bei der die Ergebnisse relativ ähnlich ausfielen, nehmen die Montessori-SchülerInnen den Unterricht deutlich positiver, motivierender und nachvollziehbarer wahr als die RegelschülerInnen.

Dass diese Unterrichtswahrnehmung zwar auch stark von der / dem individuellen LehrerIn abhängig ist, muss hier allerdings noch erwähnt werden. Dennoch sind die Unterschiede zwischen beiden Schulformen derart stark, dass dies hier von nur wenig Relevanz für das Gesamtergebnis zu sein scheint.

### **6.3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse**

Insgesamt lassen sich vor allem in der dritten Kategorie – *Unterrichtswahrnehmung* – deutliche Unterschiede zwischen den Angaben der Montessori- und RegelschülerInnen feststellen. Besonders klar wird dies durch die Ergebnisse der Fragen 8 und 10 des Fragebogens. Basierend auf diesen Daten lässt sich annehmen, dass Montessori-SchülerInnen ein wesentlich besseres Verhältnis zu ihren LehrerInnen haben als RegelschülerInnen,<sup>436</sup> und dass sie das Arbeitsklima ebenfalls merklich positiver empfinden.<sup>437</sup> Auch bei den Fragen 11 und 12 beschreiben die Montessori-SchülerInnen ein positiveres Bild von LehrerInnen und Unterricht, auch wenn dies nicht ganz so einseitig ausfällt, wie in den Fragen 8 und 10.

---

<sup>436</sup> siehe Abb. 6.8a & 6.8b

<sup>437</sup> siehe Abb. 6.9a & 6.9b



Neben diesem deutlich positiveren Erleben ihres schulischen Lernens zeigt die zweite Kategorie – Lernverhalten im Zusammenhang mit Texten – ein seitens der Montessori-SchülerInnen leicht unterschiedliches Verhalten, und zwar dadurch, dass sie eher dazu neigen, Neues mit bereits vorhandenem Wissen und ihrem eigenen Leben in Beziehung zu setzen, was RegelschülerInnen deutlich seltener zu tun angeben. Dieser lebensweltliche Bezug ist zentral für die Didaktik Maria Montessoris<sup>438</sup> und deshalb war dieses Ergebnis durchaus zu erwarten.

Eine relative Kongruenz beider Schulformen findet sich hingegen in Kategorie 1, dem *Leseverhalten in der Freizeit*. Hier geben alle befragten Jugendlichen ähnliche Antworten, wobei bei den Montessori-SchülerInnen eine leicht positivere Einstellung gegenüber dem Lesen festzustellen ist.

---

<sup>438</sup> siehe Kap. 4.1

## **6.4 Vertiefende Analyse des Fragebogens**

Um die beiden Teile des Fragebogens in eine direkte Beziehung zu setzen, werden hier nun die Fragebögen von SchülerInnen, die in zumindest einer der Testaufgaben die volle Punktzahl oder aber unter fünfzig Prozent der erreichbaren Punkte erzielt haben, gesondert analysiert. Diese Auswertung soll nach Möglichkeit eventuelle Gründe für besonders gute bzw. schlechte Leistungen aufdecken und damit zur Beantwortung der Forschungsfrage beitragen.

### **6.4.1 Auswertungsmethodisches Vorgehen**

Die SchülerInnen werden pro Schulform in jeweils zwei Leistungsgruppen aufgeteilt, deren Antwortverhalten im zweiten Teil des Fragebogens jeweils analysiert und dann sowohl untereinander als auch mit der entsprechenden Gruppe der SchülerInnen der anderen Schulform verglichen.

Im Folgenden bezeichnet Leistungsgruppe 1 diejenigen SchülerInnen, welche in zumindest einer der Testaufgaben die maximale Punktzahl erreicht haben. Leistungsgruppe 2 umfasst jene SchülerInnen, welche in einer der Aufgaben weniger als die Hälfte der erreichbaren Punkte aufweisen.

Bei den Montessori-SchülerInnen besteht die erste Gruppe aus insgesamt 9 SchülerInnen. Die zweite Leistungsgruppe umfasst hier 11 Jugendliche.

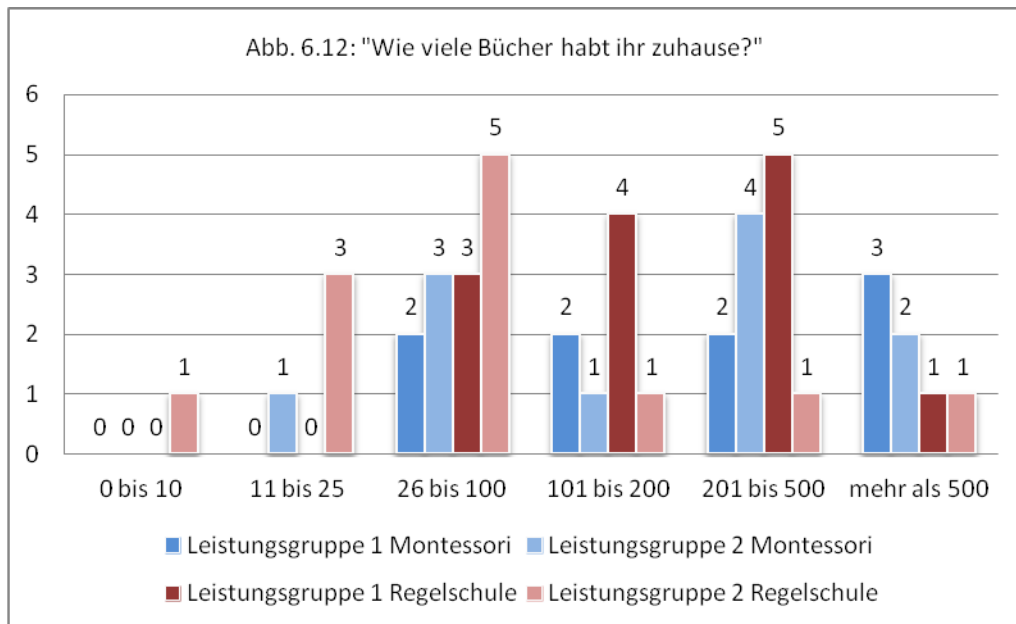
In der ersten Leistungsgruppe der Regelschulen befinden sich 13 SchülerInnen, in der zweiten Gruppe 12.

Als Datengrundlage werden hier in den meisten Fällen lediglich die gewichteten relativen Zustimmung- bzw. Häufigkeitsangaben herangezogen, um einen Vergleich der unterschiedlich großen Gruppen zu ermöglichen.

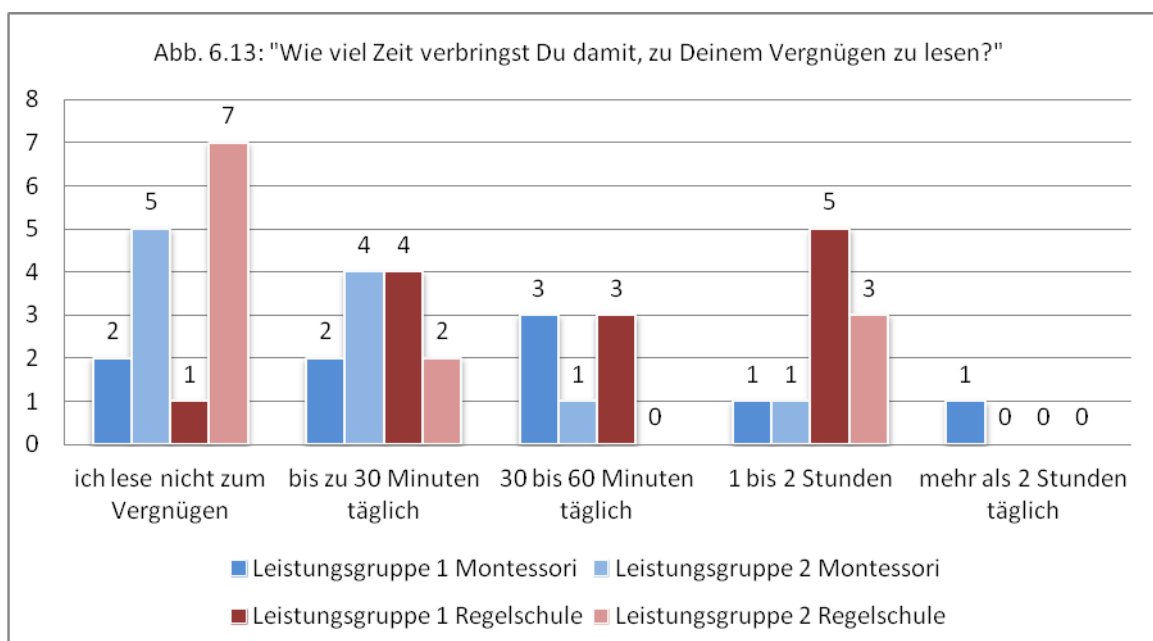
Hier muss einschränkend erwähnt werden, dass die jeweiligen Leistungsgruppen relativ klein sind, und somit die hier gewonnen Erkenntnisse nicht als repräsentativ angesehen werden können. Dennoch mögen sie zumindest einen Hinweis auf etwaige ursächliche Zusammenhänge zwischen Leistung und den Kategorien *Leseverhalten in der Freizeit*, *Lernverhalten im Zusammenhang mit Texten* sowie *Unterrichtswahrnehmung* darstellen.

### 6.4.2 Auswertung nach Leistungsgruppen – Kategorie 1

Ein Vergleich der Antworten zu Frage 4 ist zumindest im Fall der Montessori-Schule verhältnismäßig inkonklusiv. Das Antwortverhalten der SchülerInnen beider Leistungsgruppen ist relativ ähnlich. Für die Regelschule ist hier jedoch deutlich erkennbar, dass die Jugendlichen der ersten Leistungsgruppe deutlich mehr Bücher zuhause haben, als diejenigen der zweiten Gruppe:

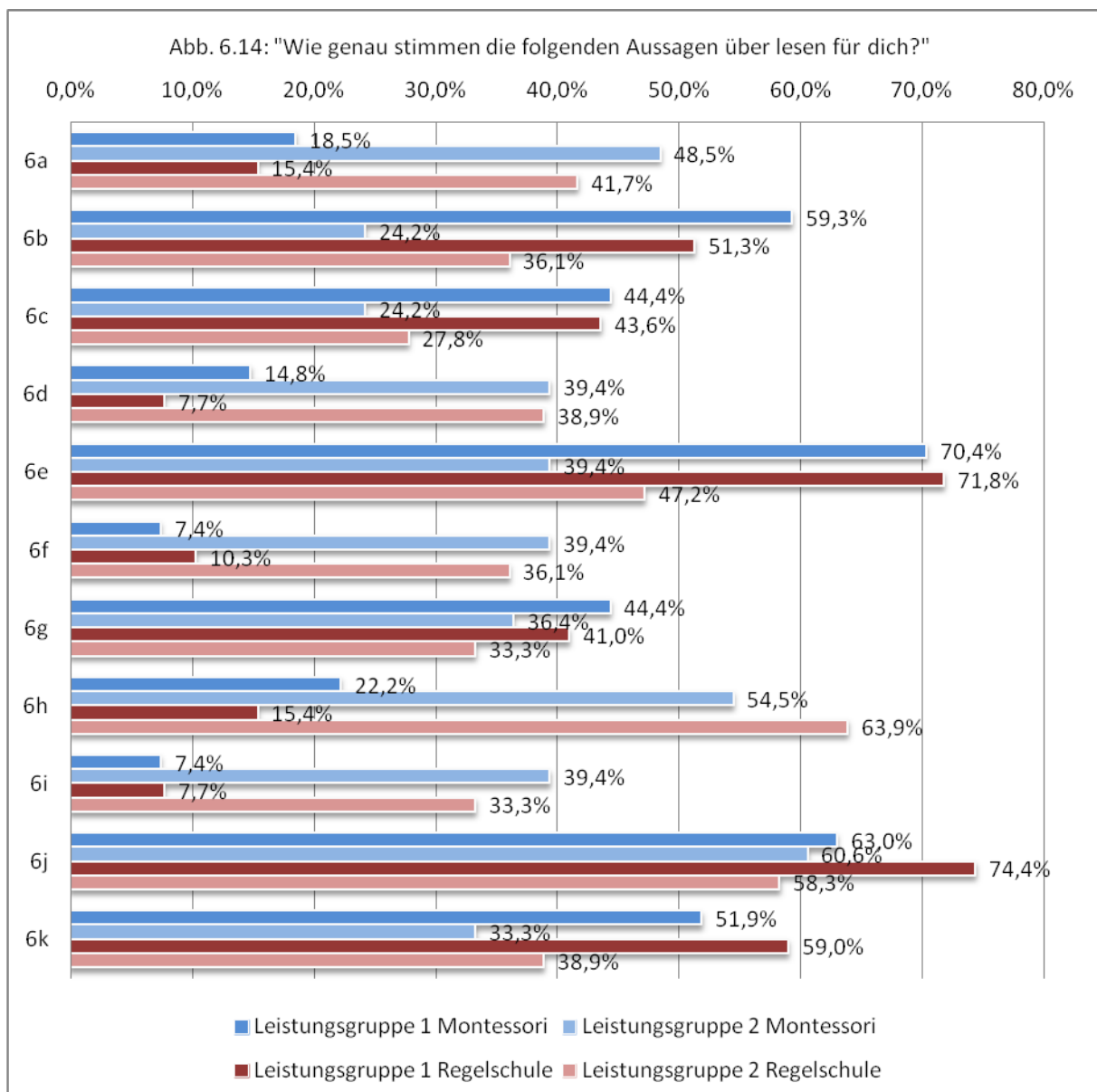


Die Auswertung der fünften Frage des Fragebogens zeigt, dass die SchülerInnen in Leistungsgruppe 2 beider Schulformen eher dazu tendieren, in ihrer Freizeit gar nicht zu lesen:



Allerdings wird hier auch deutlich, dass dies nicht unbedingt eine schlechtere Leistung in den Testaufgaben nach sich zieht, denn auch SchülerInnen der ersten Leistungsgruppe geben an, nicht in ihrer Freizeit zu lesen, genauso wie es SchülerInnen der zweiten Gruppe gibt, die täglich verhältnismäßig viel Zeit mit Lesen verbringen. Tendenziell scheint es jedoch durchaus einen Zusammenhang zwischen dem Leseverhalten in der Freizeit und der Leseleistung zu geben, welcher sich am ehesten im Antwortverhalten der SchülerInnen in der zweiten Leistungsgruppe manifestiert. Für ein genaueres Bild ist hier allerdings die Stichprobe zu klein.

Für Frage 6 lässt sich bei den jeweils gleichen Leistungsgruppen eine sehr ähnliche Zustimmungshäufigkeit feststellen, wohingegen es deutliche Unterschiede zwischen den SchülerInnen der Gruppen 1 und 2 gibt:



Allgemein lässt sich hier eine deutlich positivere Einstellung gegenüber dem Lesen seitens der SchülerInnen der ersten Leistungsgruppe, unabhängig von der Schulform.

Für diese SchülerInnen ist Lesen eher ein Hobby (6b), während die SchülerInnen der zweiten Leistungsgruppe hingegen tendenziell angeben, dass Lesen für sie Zeitverschwendung ist (6f) und sie dies nur tun, wenn sie müssen (6a) bzw. um benötigte Informationen zu bekommen (6h). Auch scheinen sie größere Schwierigkeiten zu haben, Bücher zuende zu lesen (6d) und über sich eine längere Zeitspanne hinweg mit Lesen zu beschäftigen (6i).

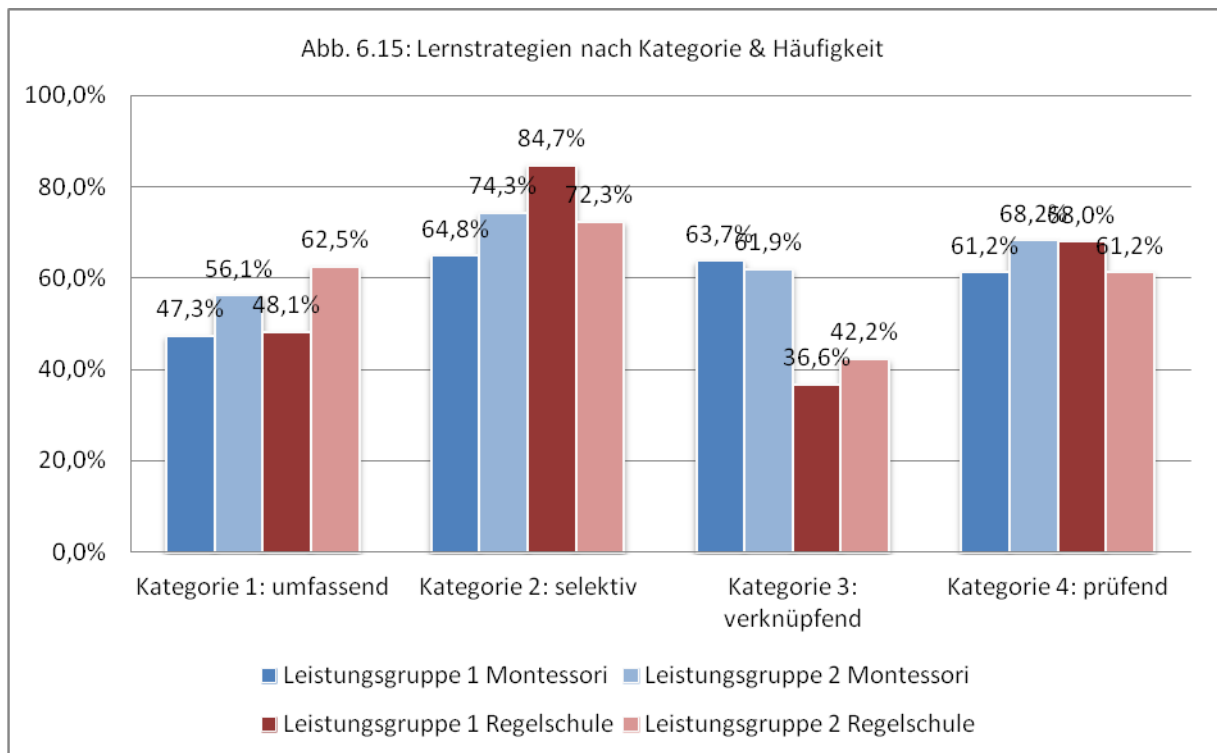
Die Einstellung gegenüber dem Lesen scheint also einen großen Einfluss auf die allgemeine Leseleistung bzw. Lesekompetenz zu haben.

Frage 7, welche nach der Art und Häufigkeit der gelesenen Literatur fragt, ist für diesen Teil der Auswertung nicht direkt relevant und wird dementsprechend hier ausgeklammert.

#### **6.4.3 Auswertung nach Leistungsgruppen – Kategorie 2**

Die zweite Kategorie – *Lernverhalten im Zusammenhang mit Texten* – wird hier, wie bereits in Kapitel 6.3.3 beschrieben, nach den vier Subkategorien *umfassendes Lernen*, *selektives Lernen*, *verknüpfendes Lernen* und *prüfendes Lernen* ausgewertet.

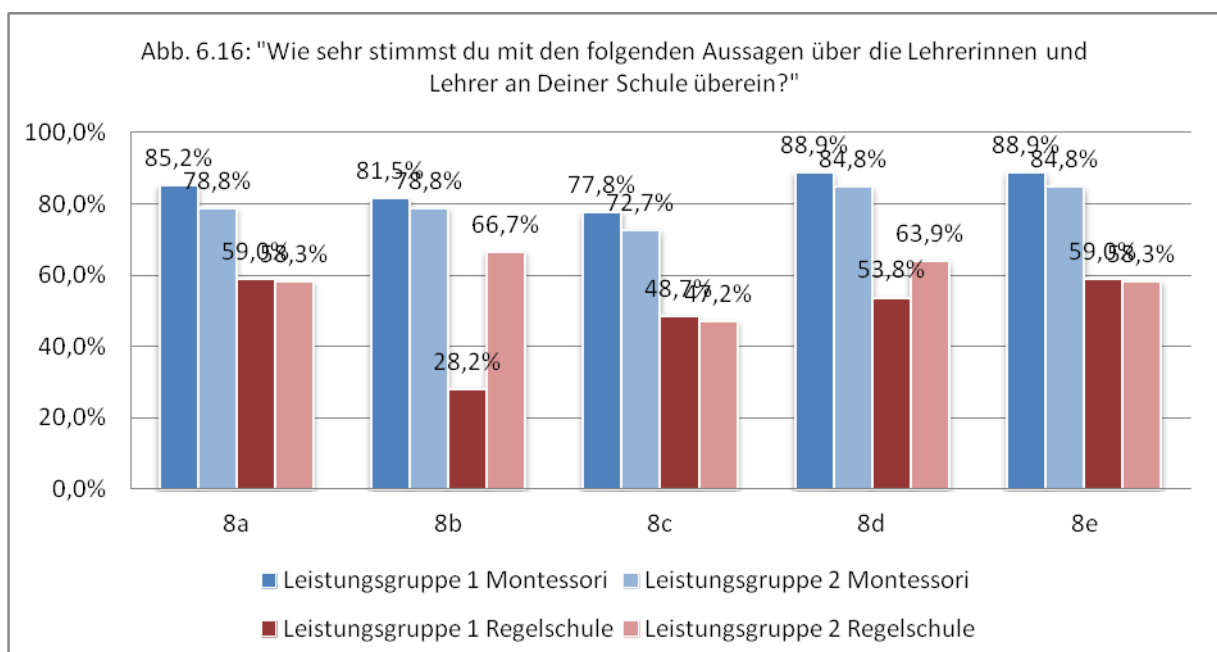
Die Auswertungsergebnisse der neunten Frage spiegeln das schulformabhängige Lernverhalten wider, wie es in Abbildung 6.7c dargestellt ist. Besonders auffällige Unterschiede zwischen den Leistungsgruppen sind nicht vorhanden, sondern die Differenzen fallen in Anbetracht der verhältnismäßig kleinen Stichprobe eher gering aus.



Ein Zusammenhang zwischen Leistung und einer bestimmten Lernstrategie kann hier also nicht hergeleitet werden.

#### 6.4.4 Auswertung nach Leistungsgruppen – Kategorie 3

Die Auswertung der achten Frage bezüglich des LehrerInnenverhaltens im Umgang mit den SchülerInnen ist ähnlich inkonklusiv wie diejenige von Frage 9:



Das Antwortschema entspricht erneut den in Abbildung 6.8a und 6.8b aufgeführten Angaben. Eine hier auffällig starke Diskrepanz findet sich bei Subfrage 8b der RegelschülerInnen. Die SchülerInnen der ersten Leistungsgruppe geben an, dass es ihren LehrerInnen verhältnismäßig wenig wichtig ist, dass sie sich wohlfühlen, während diejenigen der zweiten Gruppe dies deutlich weniger stark zu empfinden scheinen. Ein Zusammenhang zur jeweiligen Leistung ist hier jedoch nicht direkt ersichtlich.

Die leistungsgruppenbezogene Auswertung von Frage 10 ergibt folgendes:

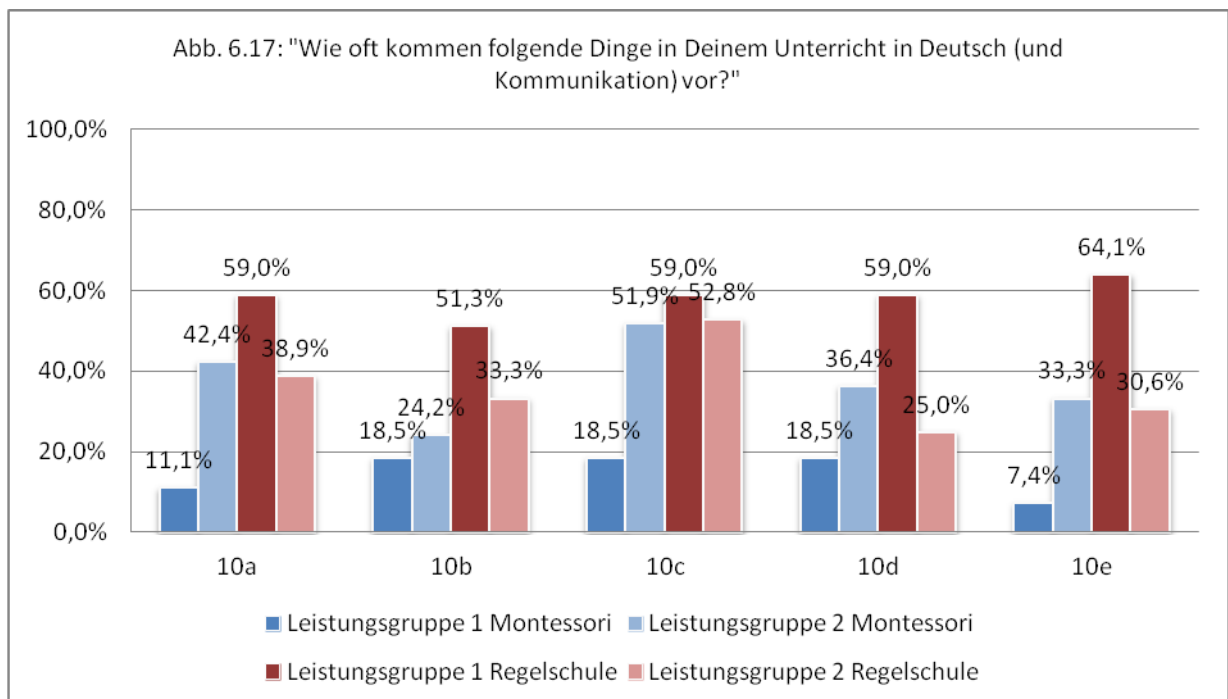


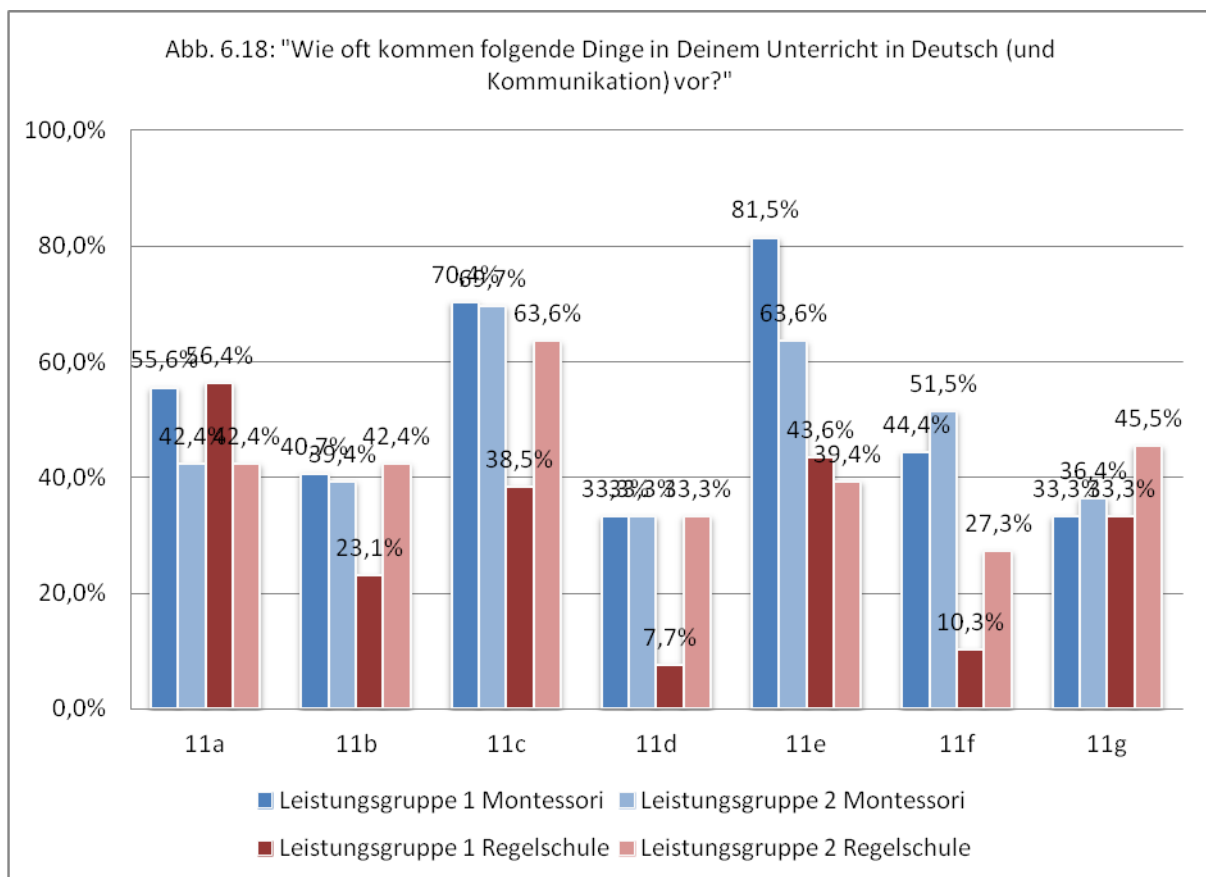
Abbildung 6.17 zeigt die Wahrnehmung des Arbeitsklimas seitens der SchülerInnen, wobei hier niedrige Werte bedeuten, dass während des Unterrichts kaum störendes Verhalten seitens der MitschülerInnen wahrgenommen wird, und deshalb als ein Zeichen für ein positives Arbeitsklima gewertet werden können. Während die Montessori-SchülerInnen der ersten Leistungsgruppe dieses als deutlich positiver empfinden als diejenigen der zweiten Gruppe, ist dieses Verhältnis für die Regelschule genau umgekehrt.

Es scheint hier – aufgrund der Unterschiede innerhalb der jeweiligen Schulformen – also durchaus einen Zusammenhang zwischen Leistung und Unterrichtswahrnehmung zu geben. Ein kausaler Einfluss, nach dem ein gutes Arbeitsklima gute

Leistungen hervorbringt, kann aufgrund des Antwortverhaltens der Leistungsgruppe 1 der RegelschülerInnen nicht bestätigt werden.

Die gegenläufige Wahrnehmung der SchülerInnen der ersten Leistungsgruppe lässt allerdings eher vermuten, dass eine gewisse Leistungsfähigkeit der SchülerInnen eine bestimmte Erwartung an den Unterricht zur Folge hat, die dieser entweder erfüllt (wie dies bei Montessori-Schulen der Fall zu sein scheint) oder eben nicht (wie bei der Regelschule).

Die Angaben zu Frage 11, also zur Unterrichtsgestaltung, zeichnen ein ähnliches Bild, allerdings in weniger starker Ausprägung:



Bei den Montessori-SchülerInnen nimmt die Leistungsgruppe 1 den Unterricht als motivierender wahr, als die zweite, wobei es hier allerdings bei den Subfragen 11f („Der / die LehrerIn hilft den SchülerInnen, die Geschichten, die sie lesen, mit ihrem Leben in Bezug zu setzen.“) und 11g (Der / die LehrerIn zeigt den SchülerInnen, wie der Inhalt der Texte auf dem aufbaut, was sie bereits wissen.“) umgekehrt ist. Diese beiden Subfragen sind kongruent zu der in Abbildung 6.15 dargestellten verknüpfenden Lernstrategie, und das Ergebnis bestätigt die dort festgehaltenen

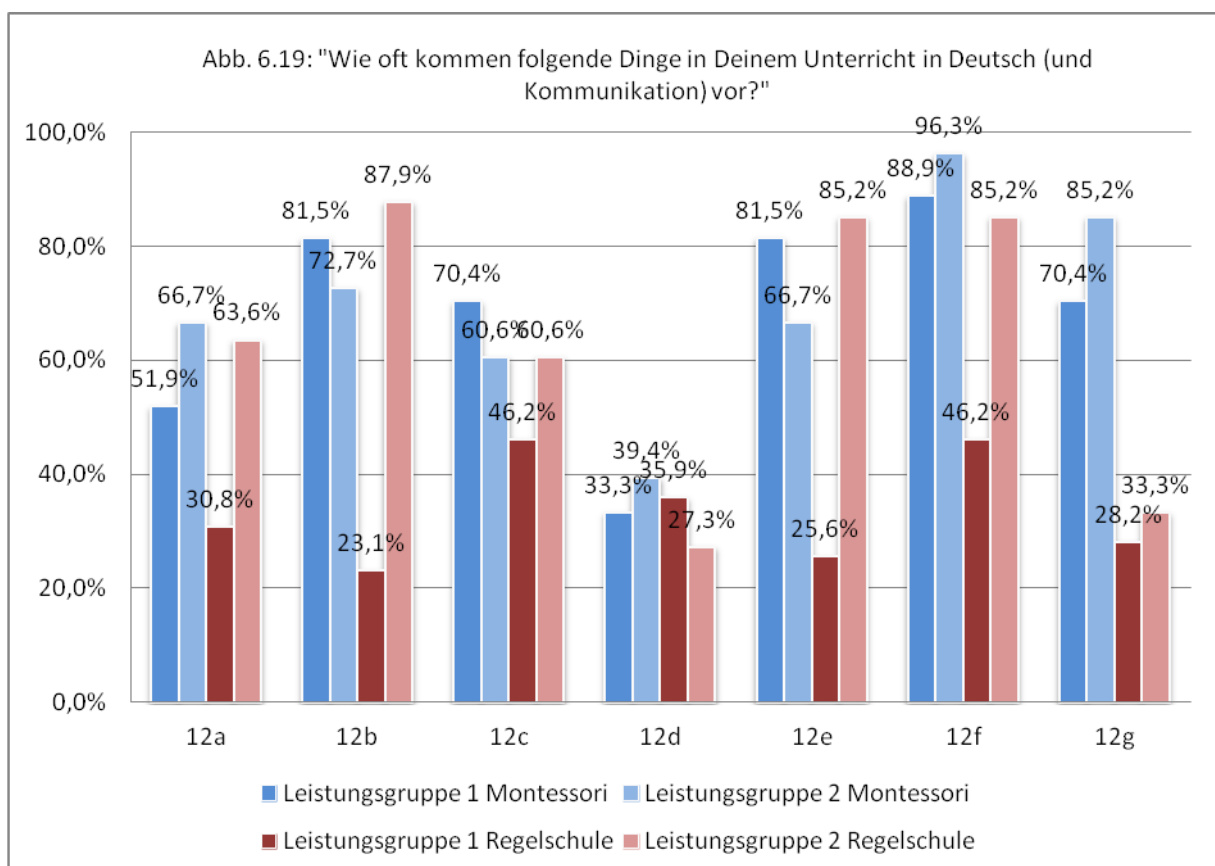


Aussagen der jeweiligen Leistungsgruppen, laut derer die Leistungsgruppe 2 der Montessori-SchülerInnen diese Lernstrategie marginal häufiger anwendet, als die erste Gruppe.

Die Ergebnisse für die Regelschule fallen – bis auf wenige Ausnahmen – hier erneut umgekehrt aus. Die Leistungsgruppe 2 nimmt also den Unterricht als motivierender wahr, als die SchülerInnen der ersten. Lediglich den Subfragen 11a („Der / die LehrerIn fordert die SchülerInnen auf, die Bedeutung eines Textes zu erklären.“) und 11e (Der / die LehrerIn ermuntert die SchülerInnen, ihre eigene Meinung zu einem Text zu äußern.“) stimmt die Leistungsgruppe 1 mehr zu.

Dieses Antwortverhalten der SchülerInnen untermauert die zuvor postulierte Annahme, dass SchülerInnen mit einer hohen Lesekompetenz andere Erwartungen an Unterricht haben, als jene mit einer eher schwachen Leistungsfähigkeit, und dass diese Erwartungen an den verschiedenen Schulformen unterschiedlich erfüllt werden.

Das Empfinden der Nachvollziehbarkeit des Unterrichts wird in folgender Grafik zu Frage 12 dargestellt:



Hier lassen sich erneut ähnliche Diskrepanzen zwischen den Leistungsgruppen der Regelschule erkennen wie schon in den Abbildungen 6.17, 6.18 und 6.19. Die zweite Leistungsgruppe nimmt sowohl die von den LehrerInnen gestellten Aufgaben als auch deren Bewertung als deutlich nachvollziehbarer wahr, als die SchülerInnen der ersten Gruppe. Ausnahmen bilden hier die Subfragen 12d („Unser Lehrer / unsere Lehrerin erklärt den SchülerInnen im Vorhinein, wie ihre Arbeit beurteilt wird.“) und 12g („Unser Lehrer / unsere Lehrerin stellt Fragen, die die SchülerInnen zur aktiven Teilnahme motivieren.“), wobei diese Subfrage inhaltlich eher zu Frage 11 gehören würde. Da die Fragen jedoch dem PISA-Schülerfragebogen entsprechen, wurde dies aus Gründen der Vergleichbarkeit beibehalten.

Insgesamt nehmen die Montessori-SchülerInnen den Unterricht innerhalb der beiden Leistungsgruppen hier ähnlich wahr.

Zusammenfassend lässt sich zu dritten Kategorie feststellen, dass es scheinbar einen Zusammenhang zwischen Leistung und Unterrichtswahrnehmung gibt. Wie genau dieser beschaffen ist, lässt sich allerdings nicht sagen. Tendenziell scheint aber eher die jeweilige Leistungsfähigkeit die Unterrichtswahrnehmung beeinflusst, als umgekehrt.

#### **6.4.5 Ergebnisse der leistungsbezogenen Datenauswertung**

Ein möglicher ursächlicher Zusammenhang zwischen der Leistung (und damit der Lesekompetenz) von SchülerInnen beider Schulformen und den drei in dieser Arbeit vorgestellten Kategorien lässt sich hier lediglich in Kategorie 1, dem *persönlichen Leseverhalten in der Freizeit*, feststellen. Das kongruente Antwortverhalten der jeweiligen Leistungsgruppen<sup>439</sup> – unabhängig von der Schulform – kann als eine Bestätigung der in Kapitel 5.1.3 vorgestellten Hypothese eines Kausalzusammenhang zwischen dem Freizeitleseverhalten und der Lesekompetenz gibt. Die SchülerInnen der ersten Leistungsgruppe verbringen insgesamt signifikant mehr Zeit mit Lesen und haben diesem gegenüber auch eine positivere Einstellung als diejenigen der zweiten Leistungsgruppe.

---

<sup>439</sup> siehe Abb. 6.13 & 6.14

Signifikante Unterschiede in den von den jeweiligen Leistungsgruppen präferiert angewandten Lernstrategien, wie sie in Kapitel 6.3.3 dargestellt werden, lassen sich hier nicht als eine potenzielle ursächliche Erklärung der Leistungsunterschiede zwischen beiden Gruppen erkennen.

Für Kategorie 3, die *Unterrichtswahrnehmung*, lassen sich hingegen erneut auffällige Abweichungen in den jeweiligen Angaben der Leistungsgruppen feststellen. Da diese jedoch für die erste Leistungsgruppe abhängig von der Schulform stark unterschiedlich ausfallen, liegt hier der Schluss nahe, dass eher die jeweilige Leistungsfähigkeit der SchülerInnen deren Unterrichtswahrnehmung beeinflusst als umgekehrt, denn die Leistungsgruppe 1 der Montessori-Schulen empfindet diesen insgesamt als positiver als die Leistungsgruppe 2, während die Leistungsgruppe 1 der Regelschulen den Unterricht als negativer wahrnimmt also Leistungsgruppe 2.<sup>440</sup>

Diese Diskrepanz lässt sich unter Umständen auf die relativ geringe Stichprobengröße zurückführen, da viele der RegelschülerInnen der ersten Leistungsgruppe aus derselben Klasse stammen. Allerdings ändert dies nicht, dass sie – trotz eines eher negativen Unterrichtsempfindens – sehr gute Leistungen bringen, sondern stützt eher die Annahme, dass eben diese Leistungsfähigkeit vom Lehrer unterfordert wird und sie den Unterricht dementsprechend wenig positiv wahrnehmen.

---

<sup>440</sup> siehe Abb. 6.16 bis 6.19

## **6.5 Interviewanalyse**

Hier werden im Folgenden die mit den jeweiligen LehrerInnen der befragten Klassen geführten Interviews analysiert. Die methodische Vorgehensweise orientiert sich hierbei an MAYRING (2002).

### **6.5.1 Qualitative Inhaltsanalyse**

„Qualitative Inhaltsanalyse will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet.“<sup>441</sup> Dies bedeutet eine teilweise Quantifizierung der Daten anhand des genutzten Leitfadens, was wiederum ein In-Beziehung-Setzen der Interviews mit den Ergebnissen der Fragebogenauswertung erlaubt. Die Kategorienbildung erfolgt hier aus dem vorliegenden Material heraus, ist also induktiv, orientiert sich dabei aber am gegebenen Leitfaden.<sup>442</sup>

In dieser Studie bietet sich außerdem aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit eine Orientierung an den für den zweiten Teil des Fragebogens entwickelten Kategorien.<sup>443</sup> Dieses Vorgehen entspricht eher dem von FLICK (2007) beschriebenen: „Kategorien werden an das Material herangetragen und nicht unbedingt daraus entwickelt, wenngleich sie immer wieder daran geprüft und gegebenenfalls modifiziert werden.“<sup>444</sup>

Das hier zu untersuchende Datenmaterial besteht aus sechs Interviews mit den DeutschlehrerInnen der untersuchten Klassen, wobei pro Schulform drei LehrerInnen befragt wurden.

Aufgrund der gewählten Analysemethode wurde bei der Transkription der Interviews auf die Inklusion etwaiger Pausen, Zögern, Versprechen etc. seitens der InterviewpartnerInnen verzichtet. Die vollständigen Transkripte finden sich in Anhang B.

---

<sup>441</sup> Mayring 2002: 114

<sup>442</sup> vgl. ebd.

<sup>443</sup> siehe Kap. 5.2.2

<sup>444</sup> Flick 2007: 409

### 6.5.2 Kategorienbildung und Auswertung

Die Kategorien ergeben sich, wie in Kapitel 6.5.1 bereits erwähnt, direkt aus dem verwendeten Leitfaden.

Die erste Kategorie ist das *Unterrichtsverständnis der LehrerInnen*, welche sich aus der Frage nach gutem Unterricht bzw. Unterrichtsgestaltung ergibt.

Bei allen drei Montessori-LehrerInnen steht klar der individualisierende, das heißt auf die/den SchülerIn am besten passende Unterricht im Vordergrund, wie er von Maria Montessori konzipiert wurde.<sup>445</sup> Besonders in Interview 3 wird auch die Eigenständigkeit der SchülerInnen beim Lernen hervorgehoben, während diese in Interview 2 nur angedeutet und in Interview 1 nicht erwähnt wird.

Bei den RegelschullehrerInnen steht hingegen mehr die Motivation der SchülerInnen im Vordergrund. Hinzu kommt die altersgerechte Wahl und Aufbereitung des Lernstoffes und das Verhältnis zwischen SchülerInnen und der/dem LehrerIn.

Die zweite Kategorie umfasst den *Unterrichtsinhalt* und fragt explizit nach den im zum Zeitpunkt der Erhebung laufenden Schuljahr behandelten Themen.

Da die Montessori-Pädagogik vorsieht, dass die SchülerInnen selbst Themen wählen und bearbeiten, die sie interessieren, sind die entsprechenden Antworten hier auch offen und sprechen von einem breiten Spektrum an Inhalten. Dennoch geben zwei der drei LehrerInnen an, sich im Unterricht mit einer Wiederholung von Rechtschreibung und Grammatik beschäftigt zu haben.

Auch zwei der RegelschullehrerInnen geben an, sich mit diesem Themenkomplex beschäftigt zu haben. Hinzu kommen hier außerdem das eher arbeitsmarktorientierte Üben von Bewerbungsschreiben und Lebensläufen, Lyrik und gezielte Leseübungen.

Abgesehen von der schul- und schulformübergreifenden Wiederholung von Rechtschreibung und Grammatik lässt sich hier also sowohl - erwartungsgemäß - bei den Montessori-Schulen, aber auch bei den Regelschulen eine relativ große Vielfalt an Themengebieten erkennen.

Die dritte Kategorie umfasst drei Fragen des Leitfadens und befasst sich mit der *Einschätzung der LehrerInnen* bezüglich der von ihnen Unterrichteten. Hier wird

---

<sup>445</sup> siehe Kap. 4.1.3

sowohl nach besonderen Schwierigkeiten gefragt, welche die SchülerInnen haben, als auch nach deren vermuteten Abschneiden in einem Lesetest und ihrer in der Freizeit mit Lesen verbrachten Zeit.

Hier finden sich zur ersten Frage - den besonderen Schwierigkeiten - erneut sehr heterogene Angaben, sowohl innerhalb der als auch zwischen den verschiedenen Schulformen. Ein Bereich, der allerdings schulformübergreifend hier erkennbar wird, ist das sinnerfassende, interpretative Lesen, mit dem nach LehrerInnenangabe die SchülerInnen häufig Probleme haben.

Im Rahmen eines Lesetests schätzen alle befragten LehrerInnen die Leistungen ihrer SchülerInnen als durchschnittlich bis gut ein. Es lässt sich auch hier kein Unterschied zwischen den Schulformen feststellen. Je zwei der LehrerInnen schätzen ihre SchülerInnen als "ganz gut" ein, je ein/e LehrerIn sieht sie eher im Durchschnitt.

Bezüglich des Freizeitleseverhaltens ist die Einschätzung aller sechs LehrerInnen allerdings sehr homogen. Es ist allen bewusst, dass es stark unterschiedliches Leseverhalten innerhalb der von ihnen betreuten Klassen gibt. Auch bei der Einschätzung, dass Mädchen mehr Zeit mit dem Lesen verbringen als Jungen, herrscht Einigkeit.

Auch zur PISA-Studie, mit der sich die vierte Kategorie befasst, gibt es sehr ähnliche Meinungen seitens der LehrerInnen.

Die PISA-Studie ist zwar bekannt, aber ihr wird nicht allzu viel Bedeutung beigemessen, andererseits wird sie aber auch nicht einfach abgetan. Als Ursache identifizieren alle der Befragten einen Wandel in der Gesellschaft und vor allem die stark zunehmende Verbreitung von Medien, welche das Lesen eher in den Hintergrund der kindlichen und jugendlichen Erlebniswelt drängen, wie das Fernsehen, Computerspiele und das Internet. Teilweise wird darin eine "Entsprachlichung"<sup>446</sup> der Gesellschaft erkannt.

---

<sup>446</sup> Interview 3 Montessori

Eine weitere Bemerkung seitens eines Montessori-Lehrers<sup>447</sup> ist es, sich die Schulsysteme der bei PISA sehr gut abschneidenden Länder (hier Finnland) als Vorbild zunutze zu machen, um das österreichische Schulwesen zu reformieren.

### 6.5.3 Zusammenführung der beiden Forschungsteile

Im Folgenden sollen die zuvor dargestellten Aussagen der LehrerInnen mit den Leistungen bzw. den Angaben im Fragebogen ihrer jeweiligen Klassen in Bezug gesetzt werden. Zu diesem Zweck soll versucht werden, die am ehesten mit den Aussagen der LehrerInnen thematisch kongruenten Fragebogenitems zu einem direkten Vergleich heranzuziehen. Dies ist allerdings nicht zu jeder Interviewfrage unbedingt möglich.

Wie zuvor bereits erwähnt wurde, geben alle RegelschullehrerInnen die Motivation der SchülerInnen als zentrale Prämisse für guten Unterricht an. Zum Vergleich mit der SchülerInnenperspektive bietet es sich hier an, das Antwortverhalten zu den thematisch entsprechenden Fragebogenitems heranzuziehen. Direkt auf die Motivation geht Subfrage 12g ein: *„Unser Lehrer / unsere Lehrerin stellt fragen, die die Schüler/innen zur aktiven Teilnahme motivieren.“* Das Antwortverhalten der RegelschülerInnen zeigt hier allerdings eher, dass dieses Ziel von den LehrerInnen im Unterricht kaum erreicht wird, denn nahezu die Hälfte der SchülerInnen (29) antwortet hier mit „nie oder fast nie“, und ein weiteres Viertel (16) mit „in einigen Stunden“. Auch das allgemeine Unterrichtsklima wird von den SchülerInnen als eher negativ und sehr störungsanfällig empfunden.<sup>448</sup> Auch dies kann als Hinweis auf eine eher geringe SchülerInnenmotivation ausgelegt werden.

Zum Vergleich mit dem von den Montessori-LehrerInnen favorisierten individualisierten Lehrverständnis lässt sich am ehesten Frage 8 des Testbogens nutzen.<sup>449</sup> Hier ist die Meinung der SchülerInnen durchwegs positiv (mehr als 90% antworten mit „stimmt eher“ und „stimmt völlig“). Sie fühlen sich von ihren LehrerInnen gut verstanden, unterstützt und ernst genommen. An den Montessori-Schulen scheint also die Umsetzung des Unterrichtskonzepts verhältnismäßig häufiger zu gelingen.

---

<sup>447</sup> Interview 1 Montessori

<sup>448</sup> siehe Abb. 6.9b

<sup>449</sup> siehe Abb. 6.8a

Die Einschätzung der LehrerInnen bezüglich des Leseverhaltens ihrer SchülerInnen ist generell sehr offen gehalten, was sich auch mit den Aussagen der SchülerInnen deckt.<sup>450</sup>

Als größte Schwierigkeiten ihrer SchülerInnen nennen die LehrerInnen das sinnerfassende, interpretative Lesen. Die Auswertung der Testaufgaben zeigt aber deutlich, dass die Aufgabe 2 verhältnismäßig am besten beantwortet wurde, bei der es am ehesten darum geht, einen Text sinnerfassend zu lesen. Auch Aufgabe 1 wurde von den SchülerInnen ähnlich erfolgreich bearbeitet. Das heißt, die von den LehrerInnen erkannten Schwierigkeiten lassen sich in diesem Datensatz eher weniger erkennen. Die größten Schwierigkeiten scheinen die SchülerInnen hier bei Aufgabe 3, die sich mit Satzgrammatik auseinandersetzt, obwohl vier der befragten LehrerInnen angeben, in diesem Schuljahr eine Wiederholung in Grammatik gemacht zu haben.<sup>451</sup> Dies zeigt also zumindest hier eine korrekte Einschätzung der Notwendigkeit einer solchen Wiederholung seitens der LehrerInnen.

Die Annahme der LehrerInnen bezüglich des Abschneidens ihrer SchülerInnen in einem Lesetest erweist sich hier ebenfalls als relativ akkurat, denn die Leistungen der SchülerInnen sind mit ca. 75% der erreichten Punkten im befriedigenden Leistungsbereich zu verorten, bei Aufgabe 2 (und bei den RegelschülerInnen auch Aufgabe 1) sogar im guten Bereich.<sup>452</sup>

---

<sup>450</sup> siehe Abb. 6.4, Abb. 6.5a, Abb. 6.5b

<sup>451</sup> siehe Abb. 6.1

<sup>452</sup> siehe ebd.



## 6.6 Präsentation der Ergebnisse

In diesem Kapitel soll versucht werden, die in Kapitel 5 vorgestellten Forschungsfragen anhand des erhobenen Datenmaterials zu beantworten. Außerdem soll das gesamte Vorgehen dieser Studie kritisch reflektiert werden.

### 6.6.1 Beantwortung der Forschungsfragen

Die beiden für diese Arbeit zentralen Forschungsfragen sollen hier auf Grundlage der erhobenen und in diesem Kapitel vorgestellten Daten beantwortet werden, so weit dies möglich ist.

Die erste dieser Fragen lautet:

*Gibt es einen Unterschied in der Lesekompetenz von RegelschülerInnen im Vergleich zu Montessori-SchülerInnen?*

Das für diese Frage relevante Datenmaterial wurde mithilfe der drei Testaufgaben des ersten Fragebogenteils erhoben. Die Auswertung ergab, dass sich der Leistungsunterschied insgesamt auf weniger als einen Prozentpunkt zugunsten der Regelschulen beläuft.<sup>453</sup> Ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden verglichenen Schulformen lässt sich hier also nicht feststellen.

Auch bezogen auf die einzelnen Testaufgaben sind die Unterschiede nur marginal, mit einer leicht besseren Leistung der RegelschülerInnen in Aufgabe 1, einem fast nonexistenten Unterschied von 0,1 Prozentpunkten bei Aufgabe 2 und einer ebenfalls nur minimal erfolgreicheren Bearbeitung von Aufgabe 3 seitens der Montessori-SchülerInnen.<sup>454</sup>

Geringfügige Unterschiede lassen sich allerdings bei der Leistungsgruppenanalyse erkennen, denn von allen getesteten Montessori-SchülerInnen haben 15% in zumindest einer der Aufgaben die volle Punktzahl erreicht. Bei der Regelschule sind dies 22% der Befragten. Unter 50% der erreichbaren Punkte in wenigstens einer Aufgabe haben bei den Montessori-Schulen 18% der SchülerInnen, bei den Regelschulen sind es 20%. Die Unterschiede im oberen Leistungsbereich sind also

---

<sup>453</sup> siehe Kap.6.2.2 & Abb. 6.1

<sup>454</sup> siehe ebd.

deutlich zugunsten der Regelschulen, während sie im unteren Bereich relativ geringfügig und damit vernachlässigbar sind.<sup>455</sup>

Bedenkt man nun aber die unterschiedliche Ausgangslage von Montessori-SchülerInnen, die keinen Leistungsnachweis zur Aufnahme an ihren jeweiligen Schulen erbringen müssen, gegebenenfalls Quereinsteiger aus anderen Schulformen sind oder auch sonderpädagogischen Förderbedarf haben (auch wenn diese SchülerInnengruppe hier nicht am Test teilgenommen hat), und den RegelschülerInnen, die zur Aufnahme am Gymnasium gute bis sehr gute Leistungen in der Volksschule nachweisen müssen,<sup>456</sup> so kann man durchaus dahingehend argumentieren, dass es einen Unterschied zwischen beiden Schulformen gibt. Denn dass sich aus diesen verschiedenen Ausgangslagen zum Ende der Pflichtschulzeit nahezu identische Kompetenzen ergeben, impliziert durchaus eine höhere unterrichtliche Leistungsfähigkeit der Montessori-Schulen (nicht der SchülerInnen!). Mögliche Gründe hierfür lassen sich unter Umständen in der Beantwortung der zweiten Forschungsfrage erkennen:

*In welchen Bereichen lassen sich mögliche Ursachen für Unterschiede verorten?*

Eine Kausalität zwischen den durch den Fragebogen erhobenen Rahmenbedingungen des (Lesen)Lernens der SchülerInnen und ihrer Leistung lässt sich am deutlichsten aus der leistungsabhängigen Analyse in Kapitel 6.4 ableiten. Die SchülerInnen, die – unabhängig von der Schulform – die besten Leistungen im Test erbracht haben (die also zur Leistungsgruppe 1 gehören), geben signifikant häufiger an, in ihrer Freizeit zu lesen und tun dies auch nicht nur öfter, sondern auch länger. Insgesamt scheinen diese SchülerInnen eine signifikant positivere Einstellung zum Lesen zu haben, als diejenigen der zweiten Leistungsgruppe. Das Freizeitleseverhalten kann also eindeutig als eine Ursache für gute Leseleistungen bestimmt werden.

Diese positive LeseEinstellung, welche offenbar auch bessere Leistungen mit sich bringt, ist insgesamt bei den Montessori-SchülerInnen etwas stärker ausgeprägt als bei den RegelschülerInnen.<sup>457</sup> Wenn es nun den Montessori-Schulen gelingt, ihren Schülern diese positive Einstellung zu vermitteln, könnte das als Erklärung für den

---

<sup>455</sup> siehe Kap. 6.4.1

<sup>456</sup> siehe Kap. 5.1.4

<sup>457</sup> siehe Abb. 6.5c

Ausgleich der heterogeneren Ausgangslage der SchülerInnen im Vergleich zur Regelschule dienen.

Bei den angewandten bzw. präferierten Lerntechniken<sup>458</sup> lässt sich lediglich hinsichtlich des verknüpfenden Lernens – also des Beziehen des Lerngegenstandes auf bereits Gewusstes oder auf eigene Erfahrungen – ein deutlicher Unterschied zwischen den Montessori- und den RegelschülerInnen feststellen. Da dieser allerdings auch in ähnlicher Ausprägung innerhalb der ersten Leistungsgruppe besteht, kann hier nicht notwendig darauf geschlossen werden, dass die Art der Lernstrategie Leistungsunterschiede zu erklären vermag.

Die Unterrichts- und LehrerInnenwahrnehmung ist seitens der Montessori-SchülerInnen deutlich positiver.<sup>459</sup> Dennoch zeigt hier die Leistungsgruppenanalyse, dass hier kein eindeutiger kausaler Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsempfinden bzw. dem LehrerInnen-SchülerInnen-Verhältnis und der Leistung erkennbar ist.<sup>460</sup> Das heißt, dass diese Variable anhand der vorliegenden Daten nicht eindeutig als Ursache für das Kompetenzniveau angenommen werden kann. Natürlich muss hier einschränkend erwähnt werden, dass die Unterrichtsgestaltung und das LehrerInnenverhalten und damit auch die Wahrnehmung der SchülerInnen immer abhängig von der/dem jeweiligen LehrerIn sind, aber dennoch besteht diese Diskrepanz in den Daten.

Wie in Kapitel 6.5.3 dargestellt, gibt es an den Regelschulen widersprüchliche Annahmen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen bezüglich der Unterrichtsgestaltung. Welchen Einfluss dies auf die Kompetenz der SchülerInnen hat, lässt sich hier nur vermuten. Wie bereits erwähnt, scheinen die Montessori-Schulen erfolgreicher bei der Kompetenzvermittlung zu sein, da ihre SchülerInnen trotz der heterogeneren Ausgangslage äquivalente Leistungen bringen. Möglicherweise hätte ein als motivierender wahrgenommener Unterricht an den Regelschulen hier die unterschiedlichen Voraussetzungen noch immer erkennbar sein lassen. Dies ist aber, wie gesagt, lediglich eine (begründete) Vermutung. Ein klarer kausaler Zusammenhang lässt sich aus den Daten jedoch nicht ableiten.

---

<sup>458</sup> siehe Kap. 6.3.3

<sup>459</sup> siehe Kap. 6.3.4

<sup>460</sup> siehe Kap. 6.4.4

Zusammenfassend lässt sich aus den vorliegenden Daten lediglich die allgemeine Einstellung zum Lesen als mögliche Ursache für das Niveau der Lesekompetenz begründet heranziehen. Inwiefern die jeweilige Schule bzw. Schulform darauf einen Einfluss nimmt, lässt sich aus den Daten allerdings nicht klar erkennen, sondern nur im Ansatz vermuten. Schon BAUMERT et al. (2001) erwähnen die große Bedeutung der Lesesozialisation im Elternhaus, welche in dieser Studie nicht direkt mit erhoben wurde und daher nicht kontrollierbar ist.

Allerdings lassen sich all diese potenziell positiven Einflüsse auf den Kompetenzerwerb auf die Motivation der SchülerInnen subsumieren, deren Bedeutung ja schon im Kompetenzbegriff Weinerts hervorgehoben wird.<sup>461</sup>

### **6.6.2 Der Forschungsprozess**

Hier soll nun eine eher subjektive Auseinandersetzung mit dem gesamten Forschungsprozess seitens der AutorInnen stattfinden.

Der Beginn der Diplomarbeit war geprägt von einer gewissen Sorge, die notwendigen Daten noch vor Beginn der schulischen Sommerferien erheben zu können, vor allem auch, da es nur wenige Montessori-Schulen mit Sekundarstufe in Wien gibt und die Stichprobe so auch auf Niederösterreich ausgedehnt werden musste, was eine weitere zeitliche Verzögerung mit sich brachte.

Die Auswertung der Daten zeigte ein sehr überraschendes Bild insofern, als dass die Gesamtleistungen der SchülerInnen der beiden verschiedenen Schulformen weniger als einen Prozentpunkt auseinander lagen. Eine derartige Leistungsäquivalenz wurde nicht erwartet, sondern eher eine deutlich bessere Leistung seitens der nach Schulnoten ausgewählten RegelschülerInnen.

Die Auswertung selbst erwies sich als äußerst komplex, da sich in deren Verlauf immer mehr neue potenzielle Querverbindungen zwischen den gesammelten und relativ umfangreichen Daten herauskristallisierten, denen jeweils nachgegangen werden musste.

---

<sup>461</sup> vgl. Weinert 2002

### 6.6.3 Kritische Reflexion

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wurde versucht, zwei verschiedene Schulformen und die damit verbundenen didaktischen Philosophien in Bezug auf die von den SchülerInnen erreichte Lesekompetenz zu vergleichen. Hier hätten größere Stichproben selbstverständlich repräsentativere Ergebnisse geliefert. Allerdings wirkten sich hier die nur geringfügige Verbreitung von Montessori-Schulen mit Sekundarstufe sowie der eingeschränkte Rahmen der Arbeit limitierend aus. Dennoch wäre eine größere Stichprobe wünschenswert gewesen.

Außerdem wurde zwar versucht, durch die Beschränkung der Stichprobe auf Schulen in privater Trägerschaft relativ homogene Vergleichsgruppen zu erhalten, was beispielsweise das Bildungsinteresse des Elternhauses anbelangt, aber einige Faktoren konnten selbst hier nicht kontrolliert werden. So hat sich im Verlauf der Studie etwa ergeben, dass die unterschiedliche intellektuelle Ausgangslage der SchülerInnen<sup>462</sup> durchaus relevant aber leider anhand der Daten nicht prüf- bzw. nachweisbar war.

Ein direkter Vergleich der hier vorliegenden Ergebnisse mit denen der PISA-Studie wäre wünschenswert und aufschlussreich gewesen, ist aber aufgrund der bisher nur in eingeschränkter Form vorliegenden Ergebnisse der Studie von 2009<sup>463</sup> kaum möglich.

Rückblickend muss außerdem gesagt werden, dass die Durchführung der Interviews besser zu einem Zeitpunkt hätte stattfinden sollen, an dem die Daten des Kompetenztests und des restlichen Fragebogens schon vorlagen, so dass die jeweiligen LehrerInnen direkt auf die Ergebnisse hätten angesprochen werden können, was womöglich interessante Einsichten erbracht hätte. Vor allem aber hätte die Kenntnis der in Kapitel 6.2 bis 6.4 vorgestellten Ergebnisse eine tiefgehendere und informiertere Interviewführung erlaubt.

Auch war die Interviewführung durch zwei verschiedene InterviewerInnen hinderlich bei der schließlichen Auswertung, da teilweise zusätzliche Fragen gestellt wurden bzw. nicht in ausreichender Tiefe nachgefragt wurde, was im Bereich des qualitativen Forschungsteils zu verhältnismäßig oberflächlichen Ergebnissen führte, auch wenn

---

<sup>462</sup> siehe Kap. 5.1.4

<sup>463</sup> vgl. Schwantner & Schreiner 2010

dieser ohnehin lediglich ergänzend zum zentralen quantitativen Teil geplant war. Dennoch muss an dieser Stelle eingestanden werden, dass dieser Teil potenziell produktiver hätte ausfallen können.

#### **6.6.4 Fazit und Ausblick**

Die Ergebnisse der PISA-Studie 2009 haben einen deutlichen Negativtrend in der Lesekompetenz österreichischer SchülerInnen aufgezeigt, der heftige öffentliche Reaktionen nach sich zog. Hinweise auf etwaige Gründe für diese mangelhaften Leistungen wurden vielfach unterstellt aber konnten anhand der vorliegenden Daten nicht zweifelsfrei nachgewiesen werden. In dieser Studie wurde nun versucht, durch die Gegenüberstellung zweier verschiedener Bildungs- und Unterrichtsphilosophien mögliche vor allem im Unterricht selbst verankerte Ursachen für die SchülerInnenleistungen zu finden.

Es zeigt sich, dass wohl vor allem die generelle Einstellung gegenüber dem Lesen große Einflüsse auf die Kompetenz der Jugendlichen hat. Ob und inwiefern diese ihnen im Rahmen der Schule oder doch eher im Elternhaus vermittelt wird, kann anhand dieser Studie aber nicht beantwortet werden. Auf welche Art und Weise diese grundlegende Einstellung der SchülerInnen an der Schule beeinflusst und gefördert werden kann, mag als Fragestellung für weitere Forschungen dienen.

Dass die Montessori-SchülerInnen in ihren Leistungen mit den RegelschülerInnen gleich gezogen haben, lässt sich in dieser Studie vorrangig an der Unterrichts- und LehrerInnenwahrnehmung festmachen. Diese Faktoren scheinen also ebenfalls einen großen Einfluss auf den Kompetenzerwerb zu haben und bestätigen hiermit das in der Einleitung dieser Arbeit erwähnte Konzept des österreichischen Bildungsministeriums, mehr reformpädagogische Einflüsse in das staatliche Schulsystem einzubringen.<sup>464</sup>

Die Bedeutung der Motivation für die Kompetenz von SchülerInnen, welche in dieser Arbeit erkennbar wird, wurde bisher nur in wenigen Studien nachzuweisen

---

<sup>464</sup> vgl. <http://www.bmukk.gv.at/pisa> [Stand 18.09.2011]

versucht.<sup>465</sup> Die hier vorgefundenen Ergebnisse legen aber eine Ausdehnung dieses Forschungsbereichs der (Schul)Pädagogik nahe.

---

<sup>465</sup> vgl. z.B. Kohl 2011

# Literaturverzeichnis

**Baumert, J. et al.** (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). Opladen: Leske + Budrich.

**Beer, R.** (2011): Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Graz: Leykam.

**Bertschi-Kaufmann, A.** (Hrsg.) (2008): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett und Balmer.

**Biewer, G.** (2008): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**BIFIE** (2009): Praxishandbuch für Deutsch, Lesen, Schreiben. 4. Schulstufe. Graz: Leykam.

**BIFIE** (2010): Praxishandbuch für Deutsch 5.-8. Schulstufe. Graz: Leykam.

**Blankertz, H.** (1969): Theorien und Modelle der Didaktik. München: Juventa.

**Bucher, P.** (2004): Leseverhalten und Leseförderung. Zur Rolle von Schule, Familie und Bibliothek im Medienalltag Heranwachsender. Zürich: Verlag Pestalozzianum.

**Dolch, J.** (1959): Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte. Ratingen: Aloys Henn Verlag.

**Eckert, E. et al.** (2009): Untersuchungen und Ansätze zur Weiterentwicklung der Montessori-Pädagogik in Österreich. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag.

**Fischer, R. & Heitkämper, P.** (Hrsg.) (2005): Montessori-Pädagogik. Aktuelle und internationale Entwicklungen. Münster: Lit Verlag

**Flick, U.** (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

**Fuchs, B.** (2003): Maria Montessori. Ein pädagogisches Porträt. Weinheim & Basel: Beltz.

**Gintsberger, M.** (1950): Die Grundlagen der Montessori-Erziehung. Innsbruck: o.A.

**Grillitsch, M.** (2010): BIFIE Report 6/2010. Bildungsstandards auf dem Weg in die Praxis. Graz: Leykam.

**Hacker, H.** (1995): Lehrplan. In: Haller, H.-D., Meyer, H. (Hrsg.): Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft. Bd. 3. Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Stuttgart: Klett.



- Hammerer, F. & Haberl, H.** (1997): Montessori-Pädagogik in Österreich. Rückblick, aktueller Stand und Perspektiven. In: Erziehung und Unterricht. 147. Jahrg., Heft 8/1997, S. 819-832
- Heckhausen, H.** (1976): Bessere Lernmotivation und neue Lernziele. In: Weinert, F. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie Teil IV. Sozial- und motivationspsychologische Aspekte der Schule. Weinheim & Basel: Beltz
- Heinze, T.** (2001): Qualitative Sozialforschung: Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. München & Wien: Oldenbourg.
- Herrmann, U.** (Hrsg.) (2006): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim & Basel: Beltz
- Hurrelmann, B.** (1993): Leseklima in der Familie. Gütersloh: Bertelsmann.
- Hurrelmann, B.** (2008): Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, A. (Hrsg.): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett und Balmer
- Ludwig, H.** (Hrsg.) (1999): Montessori-Pädagogik in der Diskussion. Aktuelle Forschungen und internationale Entwicklungen. Freiburg, Basel, Wien: Herder
- Ludwig, H.** (Hrsg.) (2004): Montessori-Schulen und ihre Didaktik. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Klieme, E. et al.** (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) Bonn, Berlin.
- Koch, L.** (2004): Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jahrg., Heft 2/2004, S. 183-191.
- Kohl, M.** (2011): Möglichkeiten und Grenzen der Kompetenzerfassung. Wien: Facultas.
- Mayring, P.** (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz.
- Montessori, M.** (1969/2007): Die Entdeckung des Kindes. 19. Auflage. Freiburg, Basel, Wien: Herder
- Müller, W.** (2002): Lehrplantheorie und Lehrplanentwicklung. In: Apel, H.-J., Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, W.** (2007): Lehrplantheorie und Lehrplanentwicklung. In: Apel, H.-J., Sacher, W. (Hrsg.): Studienbuch Schulpädagogik. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oelkers, J.** (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim & München: Juventa.
- Raithel, J.** (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rheinberg, F. & Krug, S.** (1993): Motivationsförderung im Schulalltag. Konzeption, Realisation und Evaluation. Göttingen: Hogrefe.

**Roth, G.** (2006): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Herrmann, U. (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim & Basel: Beltz

**Sandfuchs, U.** (1987): Unterrichtsinhalte auswählen und anordnen. Vom Lehrplan zur Unterrichtsplanung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Schluß, H.** (2003): Lehrplanentwicklung in den neuen Ländern. Nachholende Modernisierung oder reflexive Transformation? Schwalbach: Wochenschau-Verlag.

**Schluß, H.** (2010): Der Beitrag der empirischen Bildungsforschung zur Bildungstheorie et vice versa. In: Pädagogische Rundschau 64 Jg. 3/2010, S. 233-244.

**Schulz, G.** (1961): Der Streit um Montessori. Kritische Nachforschungen zum Werk einer katholischen Pädagogin von Weltruf. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

**Schumacher, R.** (2006): Hirnforschung und schulisches Lernen. In: Herrmann, U. (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim & Basel: Beltz

**Schwantner, U. & Schreiner, C.** (Hrsg.) (2010): PISA 2009 Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft. Graz: Leykam.

**Seel, N. & Hanke, U.** (2010): Lernen und Behalten. Weinheim & Basel: Beltz.

**Standfest, C., Scheunpflug, A., Köller, O.** (2005): leben – lernen – glauben. Zur Qualität evangelischer Schulen. Eine empirische Untersuchung über die Leistungsfähigkeit von Schulen in evangelischer Trägerschaft. Münster: Waxmann.

**Stein, B.** (1998): Theorie und Praxis der Montessori-Grundschule. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

**Steindorf, G.** (2000): Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. 5. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Stern, E.** (2006): Wie viel Hirn braucht die Schule? In: Herrmann, U. (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Weinheim & Basel: Beltz

**Strobel-Eisele, G., Prange, K.** (2008): Schule und pädagogisches Handeln. In: Rendtorff, B., Burckhart, S. (Hrsg.): Schule, Jugend und Gesellschaft: Ein Studienbuch zur Pädagogik der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer.

**Tenorth, H.-E.** (2004): Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jahrg., Heft 2/2004, S. 169-182.

**Terhart, E.** (2009): Didaktik. Eine Einführung. Stuttgart: Reclam.

**Tillmann, K.-J.** (1996): Lehrpläne (k)ein Thema für den Schulalltag? In: Pädagogik. Heft 5.

**Trimmel, M.** (2003): Angewandte Sozialpsychologie. Wien: Facultas.

**Vollstädt, W.** et al. (1999): Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen: Leske & Budrich.

**Weinert, F.** (Hrsg.) (1976): Pädagogische Psychologie Teil IV. Sozial- und motivationspsychologische Aspekte der Schule. Weinheim & Basel: Beltz

**Weinert, F.** (2002): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim & Basel: Beltz.

**Weiß, M.** (2011): Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

**Weninger, B.** (1999): Auf neuen Wegen lernen. Montessori-Pädagogik für Schüler ab 10 Jahren. Donauwörth: Auer Verlag.

**Westphalen, K.** (1985): Lehrplan – Richtlinien – Curriculum. Stuttgart: Klett.

## Online-Quellen

<http://www.bifie.at/buch/1769/2/2> [Stand 24.03.2011]

<http://www.bifie.at/buch/1769/2/6> [Stand 24.03.2011]

<http://www.bifie.at/interaktive-beispiele> [Stand 28.04.2011]

<http://www.bifie.at/node/48> [Stand 17.11.2011]

<http://www.bifie.at/pisa-2009-frageboegen> [Stand 24.03.2011]

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/886/hs22.pdf> [Stand 16.03.2011]

[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3994/VS7T\\_Deutsch.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/3994/VS7T_Deutsch.pdf) [Stand 08.04.2011]

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/16688.pdf> [Stand 17.11.2011]

[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14043/lp\\_vs\\_erster\\_teil.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14043/lp_vs_erster_teil.pdf) [Stand 08.04.2011]

[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/\\_lp\\_vs\\_gesamt.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/14055/_lp_vs_gesamt.pdf) [Stand 17.11.2011]

<http://www.bmukk.gv.at/pisa> [Stand 18.09.2011]

<http://www.montessori-austria.at> [Stand 04.10.2011]

[http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2008\\_I\\_117/BGBLA\\_2008\\_I\\_117.html](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2008_I_117/BGBLA_2008_I_117.html) [Stand 02.10.2011]

[http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2009\\_II\\_1/BGBLA\\_2009\\_II\\_1.html](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2009_II_1/BGBLA_2009_II_1.html) [Stand 17.11.2011]

[http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2011\\_II\\_282/BGBLA\\_2011\\_II\\_282.html](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2011_II_282/BGBLA_2011_II_282.html) [Stand 17.11.2011]

[http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1962\\_242\\_0/1962\\_242\\_0.pdf](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1962_242_0/1962_242_0.pdf) [Stand 09.10.2011]

[http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1963\\_134\\_0/1963\\_134\\_0.pdf](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1963_134_0/1963_134_0.pdf) [Stand 02.10.2011]

[http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1964\\_163\\_0/1964\\_163\\_0.pdf](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1964_163_0/1964_163_0.pdf) [Stand 02.10.2011]

[http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1986\\_472\\_0/1986\\_472\\_0.pdf](http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1986_472_0/1986_472_0.pdf) [Stand 02.10.2011]

# **ANHÄNGE**

## **Anhang A – Fragebogen**



Hallo!

Vielen Dank, dass Du Dir die Zeit nimmst, diesen Fragebogen auszufüllen! Bitte lies die Fragen sorgfältig durch, bevor Du sie beantwortest.

Du wirst sehen, dass der Fragebogen in zwei Hauptteile aufgeteilt ist. Im ersten möchten wir Dich bitten, die gestellten Aufgaben so gut du kannst und allein zu bearbeiten. Im zweiten Teil wirst Du Fragen zu Dir selbst, Deiner Familie und Deiner Freizeit finden. Natürlich werden alle Angaben, die Du machst, von uns streng vertraulich behandelt! Kein Lehrer und keine Lehrerin werden deine Antworten einsehen können.

Falls Du Fragen haben solltest, wende Dich bitte an uns.

Bojana Gajic & Stefan Becks

Universität Wien

# TEIL 1

## A - KINDERRECHTE

### WAS KINDER DÜRFEN

#### Ein Kind

Angaben in Prozent

darf die Spielkameraden selbst aussuchen

76

darf mitentscheiden, was am Wochenende gemacht wird

66

entscheidet selbst, welche Frisur es trägt

59

entscheidet über die Verwendung des Taschengeldes alleine

54

darf mitentscheiden, welches Kleidungsstück gekauft wird

53

darf selbst entscheiden, was es anzieht

42

bestimmt selbst, wann es die Aufgaben macht

33

darf mitentscheiden, was für die Wohnung gekauft wird

32

bestimmt selbst, was es ißt

28

darf mitentscheiden, wieviel Taschengeld es bekommt

24

bestimmt selbst, wann es schlafen geht

8

Repräsentativerhebung unter Zehnjährigen, Quelle:  
Liselotte Wilk, Johann Bacher: Kindsein in Österreich,

## Aufgabe 1

Schau dir das Schema „WAS KINDER DÜRFEN“ genau an und beantworte durch Ankreuzen folgende Fragen:

### 6. Wie viele Kinder wurden nach ihren Rechten gefragt?

Das ist nicht angegeben	
1 Kind	
100 Kinder	

### 7. In welchem Alter sind die Kinder, von denen in dem Schema die Rede ist?

Jünger als zehn Jahre	
Zehn Jahre alt	
Älter als zehn Jahre	

### 8. Was geben die Zahlen in den grauen Balken an?

Wie viel Prozent der Kinder etwas nicht dürfen	
Wie viel Kinder etwas dürfen	
Wie viel Prozent der Kinder etwas dürfen	
Wie viel Kinder etwas nicht dürfen	

### 9. Wonach ist das Schema von oben nach unten geordnet?

Alphabetisch nach Rechten	
Nach dem Alter der Kinder	
Danach, wie viele Rechte ein Kind hat	
Danach, welche Rechte Kinder am meisten und am wenigsten haben	

### 10. Wer mehr über diese Umfrage wissen will, findet Informationen

unter der angegebenen Internetadresse	
in einem angegebenen Bericht über die Ergebnisse	
in einem Buch	
es ist nichts angegeben	

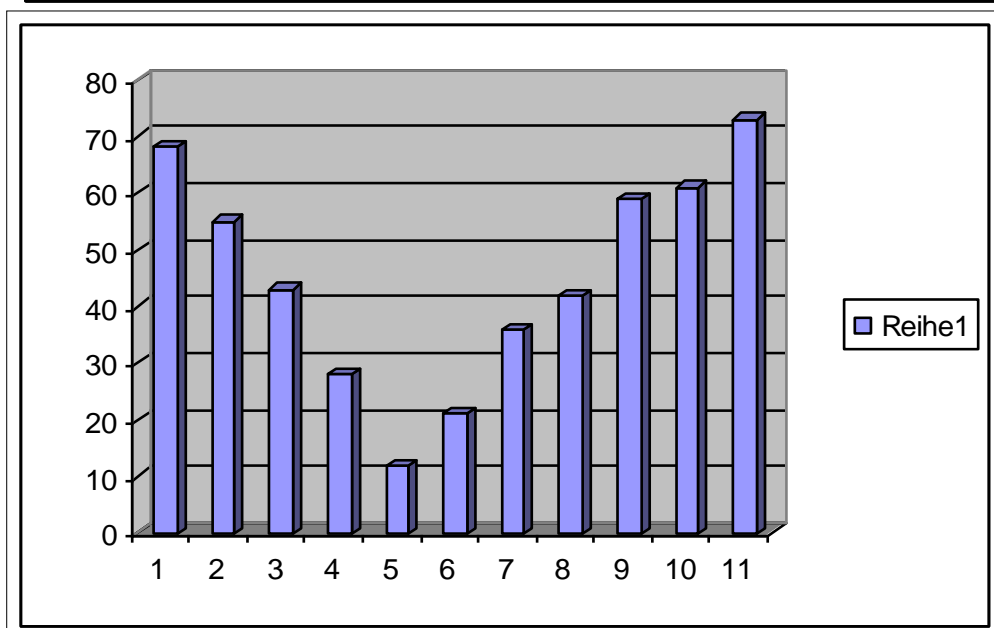
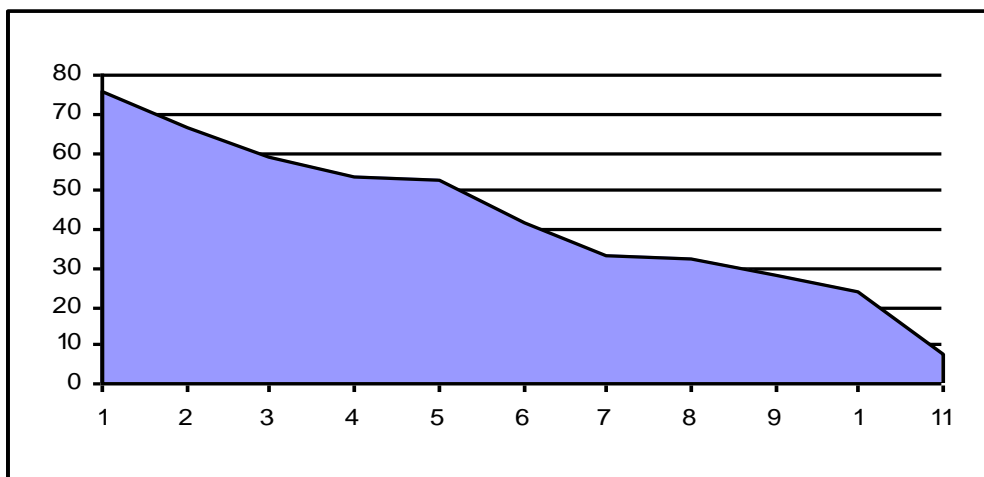


### 11. Kreuze die zutreffenden Aussagen an:

66 % der Kinder können mitentscheiden, was am Wochenende gemacht wird	<input type="checkbox"/>
42 % dürfen über ihre Kleidung frei entscheiden	<input type="checkbox"/>
Am wenigsten dürfen die Kinder bestimmen, wann sie schlafen gehen	<input type="checkbox"/>
41 % der Kinder dürfen selbst entscheiden, welche Frisur sie tragen	<input type="checkbox"/>

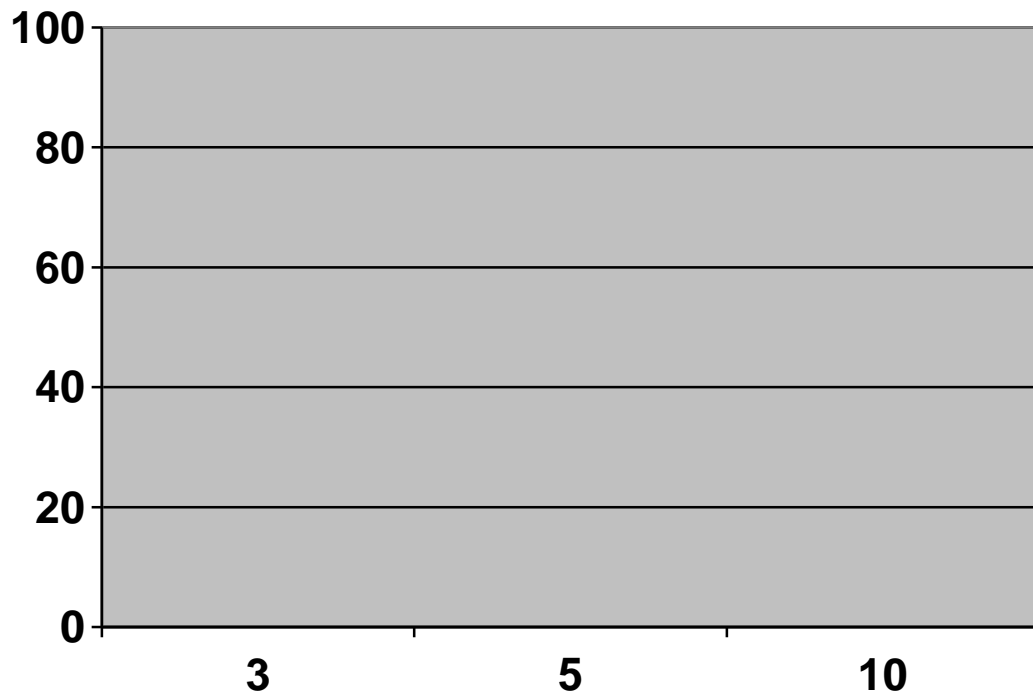
### Aufgabe 2

Kreuze jene Darstellung an, die das Ergebnis der Umfrage (siehe das Balkendiagramm auf dem Aufgabenblatt) ebenfalls richtig wiedergibt:



### Aufgabe 3

Zeichne mittels Balken ein, wie viel Prozent der Kinder...



- über ihre Frisur selbst entscheiden
- mitentscheiden, welches Kleidungsstück gekauft wird
- die Höhe ihres Taschengeldes mitentscheiden

## B - SACHTEXT

①

Meist wird die Luft durch die Nase eingeatmet. Staub und andere Fremdkörper bleiben in der Nasenschleimhaut hängen. So wird die Luft gereinigt.

- 5 In den Nasenhöhlen wird sie befeuchtet, erwärmt und durch den Geruchssinn geprüft. Von den Nasenhöhlen strömt die Luft durch den Rachenraum zur Luftröhre.



②

Die Atmungsorgane sind innen mit einer Schleimhaut ausgekleidet. Auf ihr sitzen viele feine Flimmerhärchen. Die Härchen bewegen sich ständig so, dass eingeatmete Staubeilchen nach oben transportiert werden. Auch durch Husten wird die Luftröhre gereinigt.

- 10 Im Brustkorb teilt sich die Luftröhre in zwei Äste, die Bronchien. Jede Bronchie führt zu einem Lungenflügel. Dort verzweigt sie sich und endet schließlich in den kugeligen Lungenbläschen. Ein Lungenbläschen ist etwa so groß wie ein Stecknadelkopf. Außen ist es von feinsten Blutgefäßen umspinnen.

③

Beim Einatmen gelangt frische Luft bis in die Lungenbläschen. Von dem Gasgemisch Luft sind nur Sauerstoff und Kohlenstoffdioxid für die Atmung wichtig. Durch die dünne Wand der Lungenbläschen wandert der Sauerstoff aus der Luft in die feinsten Blutgefäße. Mit dem Blut gelangt er zu den Körperzellen. Die Zellen brauchen Sauerstoff, um Nährstoffe zu verwerten. Die Nährstoffe stammen aus der Nahrung. Sie werden mit dem Blut im Körper verteilt. Bei ihrer Verwertung entsteht Kohlenstoffdioxid und es wird Energie frei. Diese Energie dient zum Beispiel dazu, Muskeln zu bewegen. Das Kohlenstoffdioxid wandert aus dem Blut in die Lungenbläschen. Es wird mit der Atemluft ausgeatmet. Die ausgeatmete Luft enthält also weniger Sauerstoff und mehr Kohlenstoffdioxid als die eingeatmete Luft.

25

(Text aus Natur und Technik, PCB 7, 1997)

### Aufgabe 1

Finde eine passende Überschrift für den gesamten Text.

---

### Aufgabe 2

Welche der folgenden Überschriften passt am besten zu den einzelnen Teilschnitten des Textes? Schreibe sie in die richtige Zeile.

- ☐ **Verschiedene Düfte**
- ☐ **Luftröhre, Bronchien und Lungen**
- ☐ **Luft und Blutgefäße**
- ☐ **Nase und Rachenraum**
- ☐ **Einatmen und Ausatmen**

Abschnitt ①: ⇒ \_\_\_\_\_

Abschnitt ②: ⇒ \_\_\_\_\_

Abschnitt ③: ⇒ \_\_\_\_\_

### Aufgabe 3

Lies im Text nach und kreuze die richtigen Antworten an.

	richtig	falsch	nicht beantwort- bar
Die Nase ist wie ein Filter. Sie reinigt die eingeatmete Luft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Im Brustkorb gibt es drei Bronchien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lungenbläschen sind kleiner als eine Erbse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der frische Sauerstoff wird mit dem Blut transportiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kohlenmonoxid ist für den Körper schädlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Kohlenstoffdioxid bleibt im Körper.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Aufgabe 4

Welche Wörter aus dem Text werden mit folgenden Formulierungen erklärt?

**Beispiel: *Durch sie atmen wir meistens Luft ein:***

***Nase***

Durch ihn wird überprüft, ob etwas duftet oder stinkt:

\_\_\_\_\_

Sie bewegen sich ständig und dienen der Luftreinigung.

\_\_\_\_\_

Sie sind zwei Äste, die zu den Lungenflügeln führen.

\_\_\_\_\_

Er gelangt in die sehr feinen Blutgefäße.

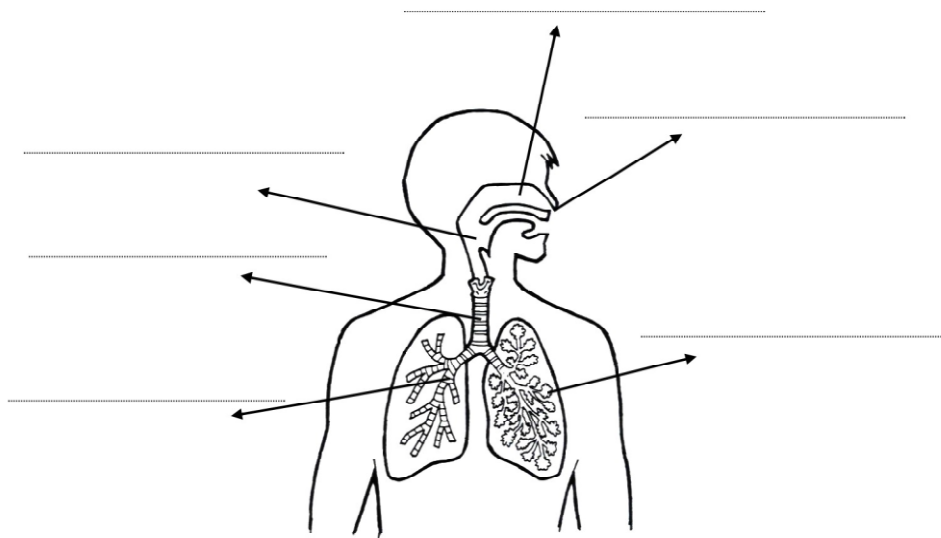
\_\_\_\_\_

Es wird mit der Atemluft nach draußen befördert.

\_\_\_\_\_

## Aufgabe 5

Beschrifte die Skizze. Sechs Wörter aus dem Kasten sind richtig.



Bronchie  
Speiseröhre  
Lungenbläschen  
Kehlkopf  
Nase  
Rachen  
Lungenröhre  
Luftröhre  
Geruchssinn  
Nasenhöhle

## C - DIE SPERLINGE

### Die Sperlinge

Eine alte Kirche, welche den Sperlingen unzählige Nester gab, wurde ausgebessert. Als sie (1) nun in ihrem neuen Glanze dastand, kamen die Sperlinge wieder, ihre alten Wohnungen zu suchen. Aber sie (2) fanden sie (3) alle vermauert. »Wozu«, schrien sie (4), »taugt denn nun das große Gebäude? Kommt, verlasst den unbrauchbaren Steinhäufen!«

#### Aufgabe 1

- Welche drei Wörter tragen am stärksten die Bedeutung in diesem Text (= Leit- oder Schlüsselwörter)?:

---

---

---

- Nenne die im Text verwendeten Ersatzwörter für „Kirche“:

---

---

---

- Das Wort „sie“ wird in diesem Text 4 x verwendet: Schreibe in die Leerzeilen den jeweiligen Ausdruck, den sie ersetzen

sie (1): \_\_\_\_\_

sie (2): \_\_\_\_\_

sie (3): \_\_\_\_\_

sie (4): \_\_\_\_\_

## **TEIL 2**

*In diesem Teil des Fragebogens gibt es natürlich keine richtigen und falschen Antworten. Kreuze bitte einfach das an, was dir am meisten zutreffend erscheint.*

**1. Wie alt bist Du?** \_\_\_\_\_ Jahre

**2. Bist Du männlich ☐ oder weiblich ☐ ?**

**3a. Welche Sprache sprichst Du zuhause am häufigsten?**

---

**3b. Wenn Du zuhause am häufigsten eine andere Sprache als Deutsch sprichst, wie gut kannst du im Vergleich zum Deutschen...**

... in dieser Sprache lesen?                      ☐ besser      ☐ gleich gut      ☐ schlechter

... in dieser Sprache schreiben?                      ☐ besser      ☐ gleich gut      ☐ schlechter



**4. Wie viele Bücher habt ihr zuhause?** (Auf einen Meter Bücherregal passen ungefähr 40 Bücher. Zähl bitte Zeitschriften, Zeitungen und deine Schulbücher nicht mit.)

- |                     |                       |
|---------------------|-----------------------|
| 0 – 10 Bücher       | <input type="radio"/> |
| 11 – 25 Bücher      | <input type="radio"/> |
| 26 – 100 Bücher     | <input type="radio"/> |
| 101 – 200 Bücher    | <input type="radio"/> |
| 201 – 500 Bücher    | <input type="radio"/> |
| Mehr als 500 Bücher | <input type="radio"/> |

**5. Wie viel Zeit verbringst Du normalerweise damit, zu Deinem Vergnügen zu lesen?** (Bitte nur ein Kästchen ankreuzen.)

- |                                     |                       |
|-------------------------------------|-----------------------|
| Ich lese nicht zum Vergnügen.       | <input type="radio"/> |
| Bis zu 30 Minuten täglich.          | <input type="radio"/> |
| Zwischen 30 und 60 Minuten täglich. | <input type="radio"/> |
| 1 bis 2 Stunden.                    | <input type="radio"/> |
| Mehr als 2 Stunden täglich.         | <input type="radio"/> |

**6. Wie genau stimmen die folgenden Aussagen über Lesen für Dich?** *(Bitte in jeder Zeile nur ein Kästchen ankreuzen.)*

	stimmt überhaupt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt völlig
a) Ich lese nur, wenn ich muss.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Lesen ist eines meiner liebsten Hobbys.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Ich rede gern mit anderen Leuten über Bücher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Es fällt mir schwer, Bücher zu Ende zu lesen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Ich freue mich, wenn ich ein Buch geschenkt bekomme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Für mich ist Lesen Zeitverschwendung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Ich gehe gern in Buchhandlungen oder Bibliotheken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Ich lese nur, um Informationen zu bekommen, die ich brauche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Ich kann nicht länger als ein paar Minuten stillsitzen und lesen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j) Ich sage gern meine Meinung über Bücher, die ich gelesen habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k) Ich tausche gern Bücher mit meinen Freundinnen und Freunden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**7. Wie oft liest Du zu Deinem Vergnügen...** *(Bitte in jeder Zeile nur ein Kästchen ankreuzen.)*

	nie oder fast nie	ein paar Mal im Jahr	etwa einmal im Monat	mehrmals im Monat	mehrmals in der Woche
Zeitschriften / Magazine?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comic-Hefte / Comics?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Romane, Erzählungen, Geschichten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sachbücher (z.B. Biografien, Wissenschaft, Technik)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tageszeitungen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**8. Wie sehr stimmst Du mit den folgenden Aussagen über die Lehrerinnen und Lehrer an Deiner Schule überein?** *(Bitte in jeder Zeile nur ein Kästchen ankreuzen.)*

	stimmt überhaupt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt völlig
Ich komme mit den meisten meiner Lehrer/innen gut aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Den meisten meiner Lehrer/innen ist es wichtig, dass ich mich wohl fühle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die meisten meiner Lehrer/innen interessieren sich für das, was ich zu sagen habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich zusätzliche Hilfe brauche, bekomme ich sie von meinen Lehrern und Lehrerinnen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die meisten meiner Lehrer/innen behandeln mich fair.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**9. Wie oft machst Du die folgenden Dinge beim Lernen?** *(Bitte in jeder Zeile nur ein Kästchen ankreuzen.)*

Wenn ich lerne...	fast nie	manchmal	oft	fast immer
..., versuche ich mir alles zu merken, was im Text vorkommt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
..., überlege ich mir zuerst, was genau ich lernen muss.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
..., versuche ich, mir so viele Einzelheiten wie möglich zu merken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
..., versuche ich neue Informationen auf das zu beziehen, was ich bereits in anderen Fächern gelernt habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
..., lese ich den Text so oft, bis ich ihn auswendig kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
..., überprüfe ich, ob ich das Gelesene auch verstanden habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
..., lese ich den Text immer wieder durch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
..., überlege ich mir, inwieweit die Informationen außerhalb der Schule nützlich sein könnten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
..., versuche ich herauszufinden, was ich noch nicht richtig verstanden habe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
..., versuche ich den Inhalt besser zu verstehen, indem ich ihn auf meine eigenen Erfahrungen beziehe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
..., achte ich darauf, dass ich mir die wichtigsten Punkte des Textes merke.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
..., überlege ich mir, inwieweit die Informationen mit dem übereinstimmen, was im wirklichen Leben geschieht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... und etwas nicht verstehe, suche ich nach zusätzlichen Informationen, um das zu klären.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**10. Wie oft kommen folgende Dinge in Deinem Unterricht in Deutsch (und Kommunikation) vor? (Bitte in jeder Zeile nur ein Kästchen ankreuzen.)**

	nie oder fast nie	in einigen Stunden	in den meisten Stunden	in jeder Stunde
Die Schüler/innen hören nicht auf das, was der Lehrer / die Lehrerin sagt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist laut und alles geht durcheinander.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Lehrer / die Lehrerin muss lange warten, bis Ruhe eintritt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schüler/innen können nicht ungestört arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Schüler/innen fangen erst lange nach dem Beginn der Stunde an zu arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**11. Wie oft kommt Folgendes in Deinem Unterricht in Deutsch (oder Kommunikation) vor? (Bitte nur ein Kästchen in jeder Zeile ankreuzen.)**

	nie oder fast nie	in einigen Stunden	in den meisten Stunden	in jeder Stunde
Der Lehrer / die Lehrerin fordert die Schüler/innen auf, die Bedeutung eines Textes zu erklären.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Lehrer / die Lehrerin stellt den Schüler/innen anspruchsvolle Fragen, damit sie den Text besser verstehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Lehrer / die Lehrerin lässt den Schüler/innen genug Zeit, über ihre Antworten nachzudenken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Lehrer / die Lehrerin empfiehlt, ein Buch oder einen Autor / eine Autorin zu lesen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Lehrer / die Lehrerin ermuntert die Schüler/innen, ihre eigene Meinung zu einem Text zu äußern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Lehrer / die Lehrerin hilft den Schüler/innen, die Geschichten, die sie lesen mit ihrem Leben in Bezug zu setzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der Lehrer / die Lehrerin zeigt den Schüler/innen, wie der Inhalt der Texte auf dem aufbaut, was sie bereits wissen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**12. Wie oft kommt Folgendes in Deinem Unterricht in Deutsch (oder Kommunikation) vor?** *(Bitte nur ein Kästchen in jeder Zeile ankreuzen.)*

	nie oder fast nie	in einigen Stunden	in den meisten Stunden	in jeder Stunde
Unser Lehrer / unsere Lehrerin erklärt im Voraus, was er/sie von den Schüler/innen erwartet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unser Lehrer / unsere Lehrerin achtet darauf, dass die Schüler/innen ihre Leseaufgabe konzentriert durchführen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unser Lehrer / unsere Lehrerin bespricht die Arbeit der Schüler/innen nach Abschluss der Leseaufgabe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unser Lehrer / unsere Lehrerin erklärt den Schüler/innen im Vorhinein, wie ihre Arbeit beurteilt wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unser Lehrer / unsere Lehrerin fragt, ob jeder Schüler / jede Schülerin verstanden hat, wie die Leseaufgabe durchzuführen ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unser Lehrer / unsere Lehrerin gibt den Schüler/innen die Möglichkeit, Fragen zu den Leseaufgaben zu stellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unser Lehrer / unsere Lehrerin stellt Fragen, die die Schüler/innen zur aktiven Teilnahme motivieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## **Anhang B – Transkripte**

### **Interview 1 Montessori**

F: Die erste Frage, die ich an Sie hätte, ist: Was ist für Sie gute Unterrichtsgestaltung? Was ist Ihr zentrales Anliegen?

A: Also das wichtigste wäre eigentlich, individualisierenden Unterricht zu haben, der auf die Schüler eingeht und ihre unterschiedlichen Interessen, aber auch Fähigkeiten und Stärken sieht und dann entsprechend nutzt. Also auf den Punkt gebracht, den Schüler eigentlich da abholen, wo er steht.

F: Welche Themen haben sie dieses Jahr in Deutsch behandelt?

A: Also das lässt sich so leicht nicht sagen. Die Idee vom Montessori-Unterricht ist ja, dass die Schüler sich selbst aussuchen, was sie gerade bearbeiten wollen. Wir haben also ein ganz breites Spektrum an Themen gehabt.

F: Gibt es bestimmte Schwierigkeiten, die Ihre Schüler mit verschiedenen Leseaufgaben haben?

A: Manchmal ist es ein bisschen schwierig, wenn es um Texte geht, die sehr inhaltsbezogen sind, also in denen sich dann sehr viele Fachbegriffe finden. Wenn es nicht nur ein Fachbegriff ist, sondern wenn es gleich ganz viele sind und nur eine ungefähre Vorstellung davon vorhanden ist – wenn die nicht vorher geklärt sind. Aber wenn man die klärt, dann geht das schon.

F: Was schätzen Sie, wie viel Zeit Ihre Schüler in der Freizeit mit Lesen verbringen?

A: Das ist sehr unterschiedlich. Also ich weiß bei einer Schülerin ist das ein relativ großer Zeitraum, also das dürften pro Woche so zehn Stunden sein. Bei den Jungs schätze ich das so ein, dass sie mehr mit dem Computer arbeiten und das werden auch keine großen Texte sein, die da am Rechner betrachtet werden. Das sind dann Spiele, oder Kurzinfos aus dem Netz. Aber ich denke, dass die Jungs relativ wenig lesen, es sei denn, es gibt eine persönliche inhaltliche Begründung, wenn sie den Mofa-Führerschein machen oder sowas, dann werden sie natürlich mehr lesen. Aber ich glaube nicht, dass viele dabei sind, die zum Beispiel Romane lesen.

F: Und was denken Sie als Lehrer über die PISA-Studie?

A: Wenn man das ein bisschen vergleicht, insbesondere das österreichische Schulsystem und das finnische Schulsystem, dann kann ich immer diese Parallelen ziehen, dass in Österreich eine Ausgliederung von Schülern stattfindet auf die unterschiedlichen Schulstufen. Aber ich glaube, dass ein gemeinsamer Unterricht von allen Schülern fruchtbar wäre für alle Schüler. Und sicherlich ist der individualisierende Ansatz in Österreich eigentlich auch noch ziemlich verkümmert. Das wird sich entwickeln müssen, damit sich die Leistungen insgesamt in den österreichischen Schulen verbessert.

## **Interview 2 Montessori**

F: Was ist für Sie guter Unterricht bzw. gute Unterrichtsgestaltung?

A: Das wichtige ist für mich, dass ich jetzt keiner Methode folge, sondern schaue, welches Kind vor mir steht und was dieses eben braucht. Wie viel Unterstützung oder wie wenig Unterstützung, was für Material, welche Methode spricht dieses Kind an. Das ist mir das wichtigste.

F: Was sind die zentralen Themen, die Sie in diesem Schuljahr im Deutschunterricht behandeln?

A: In Grammatik haben wir eine große Wiederholung gemacht. Das heißt wir haben alle Wortarten, alle Satzglieder, Hauptsatz – Nebensatz durchgemacht. Für die, die es brauchen, noch mit Material. Rechtschreiben habe ich verschiedene Sachen und Methoden angeboten. Mit einem Grundwortschatz zu arbeiten, oder mit einer Kartei, oder mit Bildern. Es sind alle drei aber nicht sehr gut angenommen worden. Wir haben Ansagen gemacht, wobei bei uns auch die Ansagen so funktionieren, dass der Termin gemeinsam festgesetzt wird und dass sie selbst verbessern. Das ist mir wichtig, weil der Test und das Ergebnis für sie bestimmt ist. Ich weiß sowieso, wie sie sind. Und sie dürfen das sagen oder nicht sagen, das ist ihre Sache. Wichtig ist mir, dass sie daraus lernen „ok es hat vielleicht Folgen, wenn es nicht gut war, könnte ich noch was tun.“ Das war jetzt Rechtschreibung und Grammatik. Fremdwörter haben wir als Schwerpunkt gehabt. Da stelle ich ihnen jeden Monat neue Bücher vor, die ich zusammensuche für die Sekundaria, die sie so als Lektüre wählen können.



F: Wird das gut angenommen?

A: Ja.

F: Lesen die Kinder das in der Schulzeit, oder daheim?

A: Teils, teils. Sie können das ausborgen. Ich schau halt immer, dass ich was Neues krieg, für Burschen, Mädchen... Was haben wir noch? Schreiben. Also auch Texte schreiben in verschiedenster Art.

F: Gibt es bestimmte Bereiche, in denen Sie bei Ihren Schülern besondere Schwierigkeiten erkennen können?

A: Ja. Das ist aber jetzt schwierig zu sagen, ich hab ja so viele. Laut lesen ist für viele schwierig. Ich hab auch ein paar Schüler, wo es wirklich heftig ist mit dem Lesen. Also viele davon sind auch erst in der dritten oder vierten Schulstufe zu uns gekommen. Und auch aus diesen Gründen. Also was sie auch sehr viel müssen durch das selbstständige Arbeiten ist Arbeitsaufträge aus dem Material herausholen. Da sind sie ständig gefordert, das selbst zu lesen und selbst zu machen. Manchen muss ich da helfen.

F: Wie, denken Sie, würden Ihre Schüler bei einem Lesetest abschneiden?

A: Ganz, ganz unterschiedlich.

F: Wie viel Zeit verbringen Ihre Schüler in der Freizeit mit Lesen?

A: Genauso gewürfelt. Ich hab Leseratten, die wirklich Nachmittage und Nächte lesen, und solche, wo ich genau weiß, die lesen nur das, was sie sich hier aussuchen und mitkriegen.

F: Wie stehen Sie zur PISA-Studie und ihren Ergebnissen von 2009? Kennen Sie die Ergebnisse?

A: Prinzipiell zur PISA-Studie: Gut wenn man schaut, schlecht wenn man hysterisch wird. Man muss einfach bedenken, dass Kinder anders aufwachsen heute. Wie ich zur Schule gegangen bin, war wichtig Lesen, Rechtschreiben, Mathe, Ende. Und da hat man sich drauf konzentrieren können und es war rundherum ruhig. Und da kommen natürlich andere Sachen heraus als heute, wo so vieles wichtig ist, und das finde ich auch gut. Da muss ich irgendwo sagen, ok, da gibt es auch Sachen, die ich

nicht mehr schaffe. Und ich glaube nicht, dass man alles immer reinstopfen kann. Noch und noch und noch.

F: Welche möglichen Ursachen vermuten Sie hinter den Ergebnissen von PISA?

A: Also zum einen dass Lesen anstrengender ist, als sich etwas anzuschauen. Ich glaube, es ist sehr menschlich, dass man den bequemeren Weg geht, und dass man dann einfach nicht übt. Wenn ich ganz schnell Spaß haben kann, wenn ich mir am Computer oder im Fernsehen etwas anschauen kann, dann muss ich schon tolle Vorbilder haben oder ich weiß nicht was, dass ich mich dann hinsetze und lese. Das ist selbstverständlich.

### **Interview 3 Montessori**

F: Was ist für Sie guter Unterricht bzw. gute Unterrichtsgestaltung?

A: Die Grundidee von Maria Montessori war eigentlich, in der Beobachtung der Kinder herauszufinden, wie der Mensch an sich sich entwickelt und diese einzelnen Entwicklungsphasen – sensible Phasen hat sie damals schon gesagt – die sollen dazu dienen, dass eine Umgebung entsteht, die den Kindern eben eine bestmögliche Entwicklung in diesen Phasen gewährleistet. Das bedeutet, dass es keinen Unterricht geben kann. Weil im Unterricht – wenn man es vom Wort her analysiert – stecken zwei Worte drinnen, die im Zusammenhang mit Kindern und mit Entwicklung nicht passen. Es gibt kein Darunter und kein Darüber, sondern es muss etwas Gleichwertiges sein und es geht nicht um „richten“. Also es geht nicht darum, und das war ja ein zentrales Anliegen, es geht nicht darum, die Kinder irgendwie hinzubiegen, sondern es geht eben darum, den Kindern einen Entwicklungsraum zu geben. Der heißt ja dann bei ihr auch „Schule“. Maria Montessori war eben der Überzeugung, dass die Kinder die ZAufunft lernen sollen. Das heißt, all das sich erwerben, was die Kulturgeschichte des Menschen bisher hervorgebracht hat, was wesentlich geworden ist zum erfolgreichen Dasein und darüber hinaus das entwickeln, was dem Kind die Möglichkeit gibt – oder dem Jugendlichen die Möglichkeit gibt, die Probleme der ZAufunft und die Herausforderungen der ZAufunft zu meistern. Und wie gelernt wird, kann man natürlich auch beantworten. Wie gelernt wird das ist inzwischen ja von der Neurobiologie und von der

Entwicklungspsychologie oftmals bestätigt. Da gibt es ganz wenige wesentliche Faktoren. Das erste ist man braucht eine gewisse Sensibilität, man braucht eine gewisse Haltung, die von Begeisterung geprägt ist, das führt auch zu einer Öffnung verschiedenster Möglichkeiten des Gehirns. Das sind die Voraussetzungen, damit Lernen überhaupt passiert, und wenn diese Voraussetzungen vorhanden sind, dann erwirbt das Kind all das, was es in der Umgebung vorfindet. Montessori hat aber immer gesagt, dass das, was herkömmlich unterrichtbar ist, ist ja nur ein Minimum an Möglichkeiten, und das braucht man eigentlich garnicht modellieren, weil das ist die Basis, und worum es eigentlich geht, ist das Vertiefende, das heißt alles, was darüber hinaus in kürzerer Zeit erworben werden kann, weil eine andere Lernhaltung besteht. Sie hat damals schon gesagt, dass nach dem herkömmlichen Lehrplan eben die Kinder schon mit drei beginnen können – also Schule mit drei – und dass sie nicht mit sechzehn mit dieser Allgemeinbildung praktisch fertig sind, sondern mit vierzehn, zwei Jahre früher.

F: Was sind die zentralen Themen, die sie dieses Jahr in Deutsch behandeln?

A: Das lässt sich so einfach nicht sagen. Gerade der Deutschunterricht findet bei uns fächerübergreifend statt. Lesen ist überall wichtig. Außerdem suchen sich ja die Schüler selbst aus, was sie gerade interessiert. Ich habe dieses Jahr zum Beispiel viel zur Geschichte der USA angeboten, was die meisten Schüler auch gut aufgenommen haben. Und ich versuche jedes Jahr, noch einmal die Rechtschreibung und die grundlegende Grammatik zu wiederholen.

F: Gibt es besondere Schwierigkeiten, die Ihre Schüler mit dem Lesen haben?

A: Nein, eigentlich nicht. Das kann man im Fokus des Lesens nicht allein beantworten. Man müsste sagen: Was heißt eigentlich Lesen? Lesen ist eine gewisse Kompetenz, die es einem Menschen ermöglicht, Biographisches aus anderen Zeiten, aus anderen Gegenden, von anderen Menschen in sich aufzunehmen, zu verarbeiten, verstehen zu lernen und zu interpretieren. Und das hängt nicht mit Buchstaben zusammen, das wird aber häufig verwechselt. Die Buchstaben können die meisten, und sie können auch Worte daraus formen. Was eben fehlt, ist die Fähigkeit des Interpretierens und die Fähigkeit, überhaupt Biographien zu verstehen – auch die eigene.

F: Wie würden Ihre Schüler denn in einem Lesetest abschneiden, glauben Sie?

A: Ich glaube, die wären ganz gut.

F: Was schätzen Sie, wie viel Zeit Ihre Schüler in der Freizeit mit Lesen verbringen?

A: Das ist wieder ganz unterschiedlich. Es gibt welche, und zwar vor allem die Mädchen, die ein Buch nach dem anderen verschlingen. Bei den Jungs geht es mehr um Fußball und Computer, aber auch da gibt es einige, die viel lesen.

F: Die PISA-Studie hat ja 2009 ergeben, dass die Lesekompetenz in Österreich relativ schwach ausgeprägt ist. Was denken Sie, was die Ursachen sein könnten?

A: Das ist im Prinzip nichts anderes als ein Spiegel, den wir nicht nur in den Schulen, sondern auch in der Gesellschaft längst repräsentiert haben, dass eine Entsprachlichung in den letzten Jahrzehnten stattgefunden hat. Das heißt Sprache hat an Bedeutung verloren, weil ad 1 aufgrund der Erfahrungen des letzten Jahrhunderts – Weltkriege und so weiter – auch sprachlicher Missbrauch, Propaganda und was alles dazu gehört, dazu beigetragen haben. Dann sind natürlich die Menschen traumatisiert. „Der kommt schweigend von den Feldern,“ hat man damals gesagt. Das hat wieder dazu geführt, dass die neuen Generationen nachher genau in diesen Umgebungen aufgewachsen sind. Wir haben eine mangelnde Emotionalität der Sprache von Beginn an, also von den frühen Kinderjahren. Wir haben die Tendenz, dass nicht mehr erzählt wird, sondern erklärt wird, das heißt den jüngsten Kindern wird schon ständig erklärt und es gelingt vielen einfach nicht, zu einer vernünftigen Sprache zu gelangen. Das heißt, die Funktionalität von Sprache, die uns erst gewisse Fähigkeiten des Geistes ermöglicht, ist halt von vielen nicht erreichbar.

## **Interview 1 Regelschule**

F: Was ist für Sie guter Unterricht bzw. gute Unterrichtsgestaltung?

A: Guter Unterricht beginnt mit einer optimalen Motivation für die Schüler. Die Kinder sollen zu einem Thema hingeführt werden und erkennen, das ist interessant, das gefällt mir. Der Verlauf der Stunde beziehungsweise der Stunden sollte abwechslungsreich gestaltet werden, zum Beispiel Texte lesen, Aufgaben

bearbeiten, ein Wechsel zwischen selbstständigem Tun, Partner- und Gruppenarbeiten.

F: Was sind die zentralen Themen, die Sie in diesem Schuljahr im Deutschunterricht behandeln?

A: Das Arbeiten an den eigenen Rechtschreibfehlern ist einer der ersten Punkte mit Hilfe einer Wörterliste, wo die Schüler die eigenen Rechtschreibfehler drauf schreiben. Also die sind dann dort aufgelistet. Mit diesen Fehlern wird dann immer wieder auf verschiedene Weise gearbeitet. Das Zweite ist das Arbeiten an der Lesefertigkeit, nicht nur das fehlerlose Lesen, sondern auch das sinnerfassende Lesen ist mir besonders wichtig. Die Schüler sollen gezielt Informationen entnehmen können, weil ich glaube, dass das selektive Lesen für den Alltag sehr wichtig ist. Das wird dann an verschiedenen Schwierigkeitsgraden, anhand leichter Texten für die jüngeren Schüler bis zu umfangreicheren und schwierigeren Texten für die dritte und vierte Klasse selbstständig geübt.

F: Gibt es bestimmte Bereiche, in denen Sie bei Ihren Schülerinnen und Schülern besondere Schwierigkeiten erkennen können?

A: Neben der zunehmenden fehlenden Konzentrationsfähigkeit kann man auf den Unterrichtsgegenstand Deutsch bezogen in den schlechteren Gruppen, ein fehlendes Verständnis für die Wort und Satzgrammatik feststellen. Auch die Unterscheidung und richtige Schreibweise von das mit einem s und das mit doppel ss ist sehr schwierig und muss öfters im Jahr geübt werden.

F: Wie denken Sie, würden Ihre Schülerinnen und Schüler bei einem Lesetest abschneiden? In welchen Bereichen des Lesens sehen Sie die Stärken, in welchen die Schwächen?

A: Naja, da muss man unterscheiden zwischen den jüngeren Schülern und den älteren Schülern. Ich glaube, dass die jüngeren Schüler besonders auch noch in den Zusammenlauten geschult werden müssen. Wogegen bei den höheren Klassen doch besonders das sinnerfassende Lesen immer wichtiger wird.

F: Und wie würden sie beim Lesetest abschneiden?

A: Kommt ganz auf die Aufgabenstellung an, würde ich sagen. Wenn die Kinder etwas interessiert, dann lesen sie es lieber und intensiver und dann sind sie auch besser beim Test besser.

F: Und Ihre Kinder in Deutsch? Ihre Klasse?- Wie würden Sie die einstufen?- So im PISA- Durchschnitt?

A: Ja, auf jeden Fall Durchschnitt.

F: Wie viel Zeit, denken Sie, verbringen Ihre Schüler in der Freizeit mit Lesen?

A: Das kommt wieder ganz darauf an, welchen Lesestoff sie in die Hände bekommen. Ob das eine Zeitung oder eine Zeitschrift ist, wie umfangreich die Texte sind, das ist auch immer ganz wichtig. Zum Beispiel Sachbücher sind oft mehr gefragt, weil die Kinder dann kleinere Abschnitte lesen können und nicht das Gefühl haben, wenn sie ein großes Buch haben, sie müssen es von vorne bis hinten lesen. Sondern einzelne Kapitel dann vielleicht nur herausnehmen, oder vielleicht nur eine Seite, oder eine halbe Seite lesen. Und natürlich kommt es auch darauf an, ob sie sehen, was die Eltern machen. Das Vorbildverhalten der Eltern ist da besonders wichtig, beziehungsweise auch der Geschwister.

F: Wie stehen sie zur PISA- Studie und ihren Ergebnissen von 2009?- Kennen sie die?

A: Ja, ich kenne sie schon, aber ich möchte sie nicht überbewerten. Weil ich mehr mit meinen Schülern arbeiten will und mich nicht so orientieren will, an der Gesamtheit, wo ich eigentlich nicht so wirklich weiß, wer da wie getestet worden ist.

F: Welche möglichen Ursachen vermuten Sie hinter den Ergebnissen, das österreichs Schüler so schlecht beim Lesen abschneiden?

A: Möglicherweise zu wenig Leseförderung, zu wenig Vorbilder, die Medien, wo eigentlich nur mehr wenig zu lesen ist, wo das gehörte wichtiger wird, und vielleicht doch auch mangelnde Kompetenz der Schüler.

## **Interview 2 Regelschule**

F: Was ist für Sie guter Unterricht, beziehungsweise gute Unterrichtsgestaltung?

A: Also für mich ist eine gelungene Stunde, wenn die Kinder sagen: „Was, es ist schon aus?“, das ist mein Orden, da weiß ich, die Stunde ist gut gelaufen, da weiß ich, die Kinder waren so intensiv und gut beschäftigt, dass sie gar nicht gemerkt haben, dass Unterricht war. Weiter ist für einen guten Unterricht Voraussetzung, dass man die Kinder gern hat. Ohne Liebe zu den Kindern gibt es keinen guten Unterricht. Das ist das oberste Gebot. Man muss nicht besonders klA sein, man muss Kinder lieben, denn das Wissen, was ich vermitteln kann ich mir auch nebenbei aneignen. Das gehört auch dazu, die Kindergerechte Aufbereitung, des Unterrichtsstoffes, das bedeutet, es genügt nicht den Unterrichtsstoff eins zu eins vorzubereiten, wie es sauf der Universität gelehrt wird, oder irgendwo im Lehrplan steht, sondern es soll so aufbereitet sein, dass die Kinder das auch verstehen können. Man muss sich auf das Level der Kinder begeben können. Dann sind natürlich auch verschiedene Unterrichtsformen ganz wichtig, abwechslungsreicher Unterricht, Freiarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Wochenpläne, sodass die Kinder nach einem bestimmten Plan arbeiten können. Aber natürlich auch teilweise Frontalunterricht, wo an ihnen erklärt, wie es läuft. Viele Kinder brauchen auch intensive persönliche Zuwendung, um zu verstehen. Auch ein ganz wichtiger Punkt ist Humor. Ohne Humor gibt es keinen Unterricht. Wenn wir nicht in einer Stunde zumindest ein paar mal gemeinsam gelacht haben, ist die Stunde sowieso daneben gegangen. Dazu gehört aber auch konsequente Linien und Regeln vorgeben und einhalten lernen, das ist für mich ganz wichtig. Und natürlich lebensnaher Unterricht. Die Kinder sollen das, was sie lernen auch umsetzen können im täglichen Leben.

F: Was sind die zentralen Themen, die sie in diesem Schuljahr im Deutschunterricht behandeln?

A: Also prinzipiell sind die Lehrplanvorgaben in allen Bereichen vorhanden, und daran muss ich mich halten. Speziell bei den älteren Kindern sind vor allem aktuelle Themen, die behandelt werden. In Form von Berichten, Lebensläufen, natürlich ganz wichtig sind dabei auch Bewerbungsschreiben, also auch zurechtfinden, wie es nach der vierten Klasse weitergehen soll, Leserbriefe, auf Meinungen eingehen können, die ich irgendwo gelesen habe und auch darauf antworten können, in Form von einer

E- mail zum Beispiel. Problemaufsätze, Pro und Contra nennen, eigene Meinung formulieren können. Ganz wichtig ist auch die Kinder für aktuelle Themen zu begeistern.

F: Gibt es Bereiche, in denen Sie bei ihren Schülerinnen und Schülern besondere Schwierigkeiten erkennen können?

A: Ja, ganz klar, die Rechtschreibung. Die deutsche Rechtschreibung ist so kompliziert und undurchsichtig, dass die Kinder sehr viele Schwierigkeiten dabei haben. Auch das laute Lesen, also das Vorlesen macht den Kindern große Probleme. Leises lesen funktioniert noch besser, wobei aber zu bemerken ist, dass die Kinder sehr Oberflächlich lesen, und über vieles hinweglesen. Vor allem wenn sinnerfassend das lesen geübt wird mit anschließendem Lesetest merkt man, dass die Kinder viele Details nicht merken konnten. Auch bei kurzen Texten. Das kommt daher, dass sie sehr unkonzentriert sind, die Kinder heutzutage, sie sind sehr müde bzw. werden sehr schnell , müde. Sie sind nicht mehr Fähig länger durchzuhalten und da sehe ich die Gründe dafür darin, dass die Kinder viel zu viel Ablenkung haben, auch durch das Überangebot an Freizeitaktivitäten, wie Fußball, musikalische Förderung, zusätzlich Nachhilfe oder sonstiges. Das Problem dabei ist, dass die Kinder keine Zeit mehr für ihre eigenen Bedürfnisse um zur Ruhe kommen zu können. Dazu kommen noch sämtliche elektronischen Geräte, von denen sie permanent abgelenkt werden.

F: Wie denken Sie, würden ihre Schülerinnen und Schüler bei einem Lesetest abschneiden?

A: Da muss ich ein bisschen differenzieren, je nach Muttersprache der Kinder, haben manche sicherlich eine große Sprachbarriere zu überwinden. Ich denke sie würden größten Teils sehr gut abschneiden, denn das Leseverständnis ist eigentlich in Ordnung.

F: Gibt es Bereiche beim Lesen, wo sie spezielle Stärken oder Schwächen erkennen könnten?

A: Nein, entweder sie können gut Lesen, oder nicht. Aber sie sind sehr oft und schnell unkonzentriert und natürlich spielt auch die Vorbildfunktion der Eltern beim leseverhalten eine große Rolle. Wenn die Eltern gerne lesen, dann liest auch das



Kind gerne, oft und viel, und das Ergebnis kann ich dann auch im Unterricht feststellen.

F: Wie viel Zeit, denken sie verbringen ihre Schülerinnen und Schüler in der Freizeit mit lesen?

A: So Im Durchschnitt würde ich sagen so 10 Minuten. Da gibt es Kinder, die Lesen zeitweise Tagelang und haben viel Spaß dabei. Und da gibt es Kinder denen würde niemals einfallen in ihrer Freizeit zu lesen.

F: Wie stehen sie zur PISA- Studie und Ihren Ergebnissen von 2009?

A: Naja, das war ja eine Katastrophe, weil da angeblich einige Lehrer so zu sagen gestreikt haben bzw. den Kindern angeblich gesagt haben, sie sollen an der Studie nicht teilnehmen. Ich glaube, dass solche Testungen allgemein den Kindern relativ egal sind. Sie wissen, dass die darauf keine Note bekommen und bemühen sich gar nicht richtig. Ich denke das ist die allgemeine Tendenz, wenn die Kinder wissen, es geht da um nichts, ist es ihnen völlig egal.

F: Welche möglichen Ursachen vermuten Sie sonst noch hinter den Ergebnissen?

A: Naja, man hat ja auch gehört, dass in Österreich die Kinder auf solche Tests nicht trainiert sind. In Finnland ist es ja angeblich so, dass die Kinder dort von klein auf schon solche Tests machen und darauf geschult werden, während die wachsen. Und das bringt sicher andere Ergebnisse.

F: Und gerade im Bereich lesen, was könnten da spezielle Gründe für das schlechte Abschneiden unserer Schüler sein?

A: Sicherlich spielt da auch mit herein, dass Lesen in der Freizeit nicht mehr attraktiv für die Kinder ist. Die Gesellschaft hat sich in diesem Bereich sehr gewandelt. Damals, zu meiner Zeit waren Bücher noch ein sehr begehrtes und hoch geschätztes Gut unter den Kindern. Heutzutage sind Bücher unter all den Playstation- Spielen nichts mehr wert. Die Kinder sind von den Medien überfüttert und sehen lieber fern, anstatt sich und ihr Gehirn beim Lesen anzustrengen.

### **Interview 3 Regelschule**

F: Was ist für Sie guter Unterricht bzw. gute Unterrichtsgestaltung?

A: Also, ich denke es ist ganz wichtig, dass man die Schüler für den Unterricht und das Thema interessiert. Manchmal ist das zwar gar nicht so einfach, aber es gibt schon Möglichkeiten. Das hängt häufig auch von den Themen ab. Manche sind doch weniger beliebt als andere. Mit Lyrik, zum Beispiel, tun sich viele Schüler schwer und machen im Unterricht auch nicht mit. Aber da führt auch leider kein Weg daran vorbei. Ich habe zwar auch schon Lyrik anhand von moderneren Sachen gemacht, Liedtexte und so, aber für eine gute Allgemeinbildung kommt man doch nicht an Goethe und Schiller vorbei. Da muss man dann durch und versuchen, zumindest ein paar Schüler zu motivieren. Ich will schließlich nicht die ganze Stunde lang einen Monolog halten. Das ist nicht der Sinn von Unterricht.

F: Was sind die zentralen Themen, die Sie in diesem Schuljahr im Deutschunterricht behandeln?

A: Dieses Jahr haben wir viel Grammatik wiederholt. Vor allem den Konjunktiv. Da tun sich die Schüler schon schwer. Konjunktiv eins geht ja noch, aber beim zweier gab es schon mehr Probleme. Und Gedichte hatten wir auch. Romantik. Deswegen bin ich vorhin auch gleich auf die Lyrik gekommen. In dem Alter haben viele noch Hemmungen, wenn es um Romantik geht, hab ich das Gefühl. Aber wir haben das ganz gut hinbekommen. Ich hatte schon schwierigere Jahrgänge.

F: Gibt es bestimmte Bereiche, in denen Sie bei Ihren Schülerinnen und Schülern besondere Schwierigkeiten erkennen können?

A: Die Rechtschreibung geht bei den meisten ganz gut, aber mit der Grammatik haben einige noch Probleme. Die Zeichensetzung wird gern mal vergessen.

F: Wie denken Sie, würden Ihre Schülerinnen und Schüler bei einem Lesetest abschneiden?

A: Alles in allem ganz gut. Aber es kommt auch auf den Test an. Es gibt schon einige, bei denen man merkt, dass sie nicht gern vor anderen laut vorlesen. Die könnten gegebenenfalls schon Schwierigkeiten haben. Aber so ein Test, wie Sie den jetzt machen, den sollten die gut schaffen.

F: Wie viel Zeit, denken Sie, verbringen Ihre Schüler in der Freizeit mit Lesen?

A: Das kann ich garnicht sagen. Es gibt ganz viele unterschiedliche Lesetypen. Manche lesen sehr viel, andere spielen lieber Fußball. Das ist ganz verschieden.

F: Wie stehen sie zur PISA- Studie und ihren Ergebnissen von 2009?

A: Das haben wir im Kollegium schon diskutiert. Österreich war ja nicht so gut. Aber man sollte da auch nicht zu viel Gewicht darauf legen. Die Studie wurde ja auch vielfach kritisiert. Es ist ja auch schon ein wenig undurchsichtig, was genau da gemacht wird und wer überhaupt an den Tests teilnimmt und so. Im Unterricht lasse ich mich aber davon nicht beeinflussen. Das kann ich auch gar nicht, weil jede Klasse ist verschieden und ein landesweiter Durchschnitt bringt mir da auch nichts.

F: Welche möglichen Ursachen vermuten Sie hinter den Ergebnissen, das österreichs Schüler so schlecht beim Lesen abschneiden?

A: Ich glaube, dass das stark an der Erziehung liegt. Viele Eltern legen gar keinen Wert mehr auf das Lesen, sondern setzen ihre Kinder lieber vor den Fernseher oder den Computer. Die Kinder kennen es gar nicht, sich aktiv mit Büchern auseinander zu setzen und bringen auch gar nicht die Motivation mit in die Schule. Das macht es uns Lehrern nicht leichter, weil wir erst einmal eine Basis schaffen müssen, die früher schon zuhause geschaffen wurde. Und am Computer ist es einfach ein ganz anderes Lesen. Die Schüler müssen teilweise Bücher erst richtig kennenlernen.

## ***Anhang C – Elternbrief***

Wien, 29.04.2011

Sehr geehrte Eltern,

wir, Bojana Gajic und Stefan Becks, führen im Rahmen unserer Diplomarbeit an der Universität Wien eine Studie zur Lesekompetenz durch. Wir möchten Sie hiermit bitten, Ihrem Kind durch Ihre Unterschrift die Teilnahme an dieser Studie zu gestatten. In der Studie werden die SchülerInnen gebeten, einen Fragebogen zu bearbeiten, der neben drei Testaufgaben zur Lesekompetenz auch einige Fragen zu ihren Lesegewohnheiten und dem Unterricht umfasst.

Die Studie wird selbstverständlich in Absprache mit den LehrerInnen der Schule durchgeführt und die Daten werden sowohl anonym als auch vertraulich behandelt.

Vielen Dank und mit freundlichen Grüßen,

Bojana Gajic & Stefan Becks

Unterschrift: \_\_\_\_\_

## ***Anhang D – Abstract***

Vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse von 2000 und 2009 in Bezug auf die Lesekompetenz österreichischer SchülerInnen wird in dieser Diplomarbeit der Versuch unternommen, einen empirischen Vergleich der Lesekompetenz von SchülerInnen, die nach dem gesetzlichen Lehrplan unterrichtet werden, und SchülerInnen von Montessori-Schulen durchzuführen. In Anlehnung an PISA beschränkt sich die Studie auf SchülerInnen der achten Schulstufe, und aufgrund forschungspraktischer Überlegungen auf Schulen in privater Trägerschaft. Als Indikatoren für die Lesekompetenz werden drei vom BIFIE zur Überprüfung von Bildungsstandards entwickelte Testaufgaben genutzt. Außerdem werden ausgewählte Items des PISA-Schülerfragebogens herangezogen, welche sich mit den Freizeitlesegewohnheiten, den Lernstrategien und der LehrerInnen- bzw. Unterrichtswahrnehmung der SchülerInnen auseinandersetzen und somit mögliche Ursachen für Unterschiede und Ausprägungen der gemessenen Kompetenzen aufzeigen können. Insgesamt ergibt die Studie eine nahezu äquivalente Lesekompetenz bei Regel- und Montessori-SchülerInnen mit einer Abweichung von unter einem Prozentpunkt. Zieht man hier allerdings die unterschiedliche Ausgangslage der Montessori-Schulen heran, die im Gegensatz zu den an der Studie teilnehmenden AHS als Gesamtschulen geführt und ihre SchülerInnen nicht anhand von Schulnoten auswählen, so muss man feststellen, dass die Montessori-Schulen die anfängliche größere intellektuelle Bandbreite der SchülerInnen im Vergleich zur Regelschule ausgleichen konnten. Als möglichen Grund hierfür ergab sich anhand der Daten die insgesamt positivere LeseEinstellung seitens der Montessori-SchülerInnen.

With regard to the PISA studies of 2000 and 2009 this thesis aims to compare two different didactic concepts in terms of reading literacy imparted to the students of the eighth academic year. The concepts in question are privately operated grammar and Montessori schools. To this end three test assignments were presented to the students in order to evaluate their reading abilities. In addition, selected items of the PISA student survey were used to gain information on the students' reading habits,

studying techniques, and their impressions of teachers and lessons, aiming to extrapolate likely reasons for differences in students' reading proficiency. The data analysis shows almost identical reading literacy between both school types (<1%). Taking into account that students at regular schools are selected based on their grades, whereas Montessori schools admit students regardless of their intellectual capabilities, this shows that Montessori schools succeed in closing the gap with the grammar schools. One possible cause for this can be discerned from the Montessori students' generally more positive attitude towards reading.

## ***Anhang E – Lebenslauf***

### **Stefan Becks**

geboren am 22. Februar 1984 in 45721 Haltern am See (Westf.), Deutschland

#### Ausbildung:

1990 bis 1994: Besuch der St. Antonius Grundschule in 48734 Reken, Deutschland

1994 bis 2003: Besuch des Gymnasiums der Mariannhiller Missionare in 48734 Reken, Deutschland

2003: Schulabschluss mit Abitur

2004/05: Studium Maschinenbau an der Ruhr-Universität Bochum, Deutschland

seit 2005: Studium Pädagogik an der Universität Wien, Österreich

#### Wissenschaftliche Tätigkeit:

2009: wissenschaftliches Praktikum im Rahmen der European Conference on Educational Research, Universität Wien

#### Sonstige Tätigkeiten:

2003/04: Zivildienst im Heilpädagogischen Kindergarten des Kreises Borken, Mozartstr. 27, 46325 Borken, Deutschland

seit 2009: Hausübungshilfe im Hort der MA10, Johnstr. 54, 1150 Wien, Österreich

**Bojana Gajic**

geboren am 12. Juli 1987 in Sarajevo, Bosnien und Herzegowina

Ausbildung:

1993 bis 1994: Volksschule, Leystr. 36, 1200 Wien

1994 bis 1997: Volksschule, Zieglerg. 21, 1070 Wien

1997 - 2005: Bundesrealgymnasium, Kandlg. 39, 1070 Wien

Seit 2005: Universität Wien, Diplomstudium Pädagogik

Seit 2011: Fachhochschule Campus Wien, Bachelorstudiengang Soziale Arbeit

Wissenschaftliche Tätigkeit:

2006: Teilnahme am Forschungsprojekt „Index für Inklusion – Evaluation eines Schul- und Netzwerkbildungsprozesses in Wr. Neudorf“, Pädagogische Hochschule Niederösterreich

2009: Forschungsassistentin beim Projekt: „Multilingual Cities“, Pädagogische Hochschule Wien

Sonstige Tätigkeiten:

2008: „Wiener Adventzauber“, Kreitner & Partner Werbegesellschaft m.b.H., Breitenfurter Straße 513, 1230 Wien

Seit 2009: Assistentin im Wohnungsverkauf beim Österreichischen Siedlungswerk, Gemeinnützige Wohnungsaktiengesellschaft, Feldgasse 6-8, 1080 Wien